

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ  
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

**ІНСТИТУТ МАГІСТРАТУРИ, АСПІРАНТУРИ, ДОКТОРАНТУРИ  
ІНСТИТУТ МАТЕМАТИКИ, ФІЗИКИ І ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА  
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ В  
ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ: МЕТОДОЛОГІЯ,  
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ**

*Збірник наукових праць*

**Випуск тридцять дев'ятий**

**Київ-Вінниця  
2014**

УДК 378.14  
ББК 74.580  
С95

**Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Випуск 39 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. — 514 с.**

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (протокол № 5 від 12 травня 2014 р.), вченою радою Інституту професійно-технічної освіти АПН України (протокол № 4 від 14 квітня 2014 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 10 від 23 квітня 2014 р.).

**Редакційна колегія:**

І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, голова (м. Київ)  
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заступник голови (м. Київ)  
Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України, заступник голови (м. Вінниця)  
В.Ю. Биков, доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України (м. Київ)  
В.О. Радкевич, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України (м. Київ)  
О.В. Шестоपालюк, доктор педагогічних наук, професор, академік АН вищої освіти України (м. Вінниця)  
О.В. Глузман, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (м. Ялта)  
Б.А. Брилін, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)  
М.Ю. Кадемія, кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар (м. Вінниця)  
В.І. Клочко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)  
О.М. Коберник, доктор педагогічних наук, професор (м. Умань)  
М.М. Козяр, доктор педагогічних наук, професор (м. Львів)  
А.М. Коломієць, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)  
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор (м. Харків)  
Г.С. Тарасенко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)  
В.І. Шахов, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики середніх загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, працівники вищих навчальних закладів I-II і III-IV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання у підготовку кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів.

Статті збірника подано в авторській редакції.

Для науковців і педагогів-практиків загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти.

**Рецензенти:**

І.М. Козловська, доктор педагогічних наук, професор  
В.А. Петрук, доктор педагогічних наук, професор  
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор

ISBN 978-966-2337-01-3

УДК 378.14  
ББК 74.580

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
©Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
© Автори статей

## РОЗДІЛ 1

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І-ІІІ СТУПЕНІВ

УДК 372. 382: 372. 06

М.М. Айзенбарт  
м. Дрогобич, Україна

#### ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ГРИ

**Постановка проблеми.** В умовах сучасних соціально-культурних перетворень та входження України до європейського освітнього простору потрібні нові підходи до навчання та виховання дітей у контексті дошкільної освіти. Дошкільний вік є сензитивним періодом для початку формування багатьох умінь, у тому числі і для формування соціально-комунікативної компетенції дитини. Слід зазначити, що дошкільна установа зобов'язана створювати умови для того, щоб у дитини до кінця дошкільного віку розвинулися ці уміння.

Соціально-комунікативна компетенція в освітній лінії «Дитина в соціумі» визначається як обізнаність із різними соціальними ролями; з елементарними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; уміння їх дотримуватись під час спілкування, а також здатністю взаємодіяти з людьми, які її оточують; умінням співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Зміст Базового компонента дошкільної освіти у мовленнєвому розвитку дітей презентовано освітньою лінією «Мовлення дитини», у якій подано кінцеві результати формування комунікативної і мовленнєвої компетенцій дошкільників. Насамперед, у документі увага звернена на комунікативні здібності дитини, які протрактовано як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції» [1, с. 14].

Саме через вимоги держави до якості дошкільної освіти, стурбованість станом сформованості соціально-комунікативних умінь у дітей, педагоги активізували наукові пошуки оптимальної моделі та шляхи вирішення цієї проблеми за допомогою використання у навчальному-виховному процесі дошкільного закладу інтерактивних технологій, зокрема ігрових.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Учені В. Слот, Х. Спанярд дослідили модель соціальної компетенції; О. Михайлов, В. Радул визначили структуру та зміст соціальної зрілості.

Психологи Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, А. Петровський розглядають спілкування як один із видів людської діяльності. Філософи М. Каган, В. Афанасьєв, Л. Буєва, Ю. Прилюк підкреслюють індивідуалізуючу та соціалізуючу функції спілкування у процесі формування особистості.

За визначеннями дослідників Т. Панченко, Є. Сарапупова, самопізнання та етика спілкування є засобами формування комунікативних умінь [9, с. 40].

Сучасні українські науковці Л. Артемова, Г. Григоренко, К. Щербакова досліджують формування суспільної спрямованості та розвиток моральних стосунків дошкільників у грі. Вони стверджують, що гра містить більші можливості для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки її мотиви мають велику спонукальну силу,

а дітям зрозумілим є співвідношення мотиву і мети гри.

Російський педагог Д. Менджеричька стверджує, що відображення дитиною у грі взаємин дорослих, явищ суспільного життя є передумовою глибокого пізнання навколишньої дійсності, прагнення брати участь у житті дорослих. В. Воронова досліджувала проблему формування ігрового колективу протягом дошкільного віку під впливом повноцінної ігрової діяльності, А. Матусик — виховання організованості дітей у творчій грі, І. Власова — виховання у дошкільників інтересу до праці дорослих, В. Гелло — до школи. Отже, ігрова діяльність своїм змістом передбачає організацію дитячого товариства, а тому важливо, щоб вона втілювала позитивні явища навколишнього життя.

**Мета статті** — охарактеризувати процес формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами гри.

**Виклад основного матеріалу.** Слід зазначити, що науковці мають різні підходи до трактування термінів «компетенція» та «компетентність». Тож, Ж. Горіна вважає, що компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь і навичок, способів діяльності), соціально визначених щодо певного кола проблем і процесів [4, с. 179]. Компетентність, на відміну від компетенції, ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до предмета діяльності, індивідуально набутого в процесі навчання та адекватне володіння людиною відповідними складовими комунікативної компетенції (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, дискурсивної, стратегічної, предметної і та ін.) [8, с. 11].

За визначенням В. Буряка, комунікативна особистість — це суб'єкт, здатний в міру його здібностей до вироблення, використання й ретрансляції комунікативних кодів, що забезпечують взаємодію між людьми [2, с. 51].

Л. Світич тлумачить слово «комунікація» як повідомлення, бесіду, розмову, запрошення до розмови, зазначаючи, що тут «головне — спільна справа, зв'язок, спільні інтереси й установки, примирення, взаємодія» [10, с. 54].

К. Каландаров наголошує, що термін «комунікація», визначається як «певна діяльність, зумовлена системою соціально значущих норм й оцінок, зразків і правил спілкування, прийнятих у цьому суспільстві» [6, с. 2].

Серед засобів спілкування виділяють вербальну й невербальну комунікацію [12, с. 64]. Поняття «діалог» у науковому світі тлумачиться як довільна взаємодія структур, що характеризуються активністю, суб'єктивністю та власною логікою розвитку (С. Біблер, Г. Буш, М. Ярошевський); як зв'язок комунікантів (М. Глушенко); як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Є. Шиянова); як спосіб розвитку особистості (О. Бочкарьова, І. Залигіна, Л. Орешкіна, Г. Столяров) тощо. У процесі діалогу висловлювання його учасників стають соціологічною категорією, бо діалог — це врахування думок і уявлень людей — учасників суспільного процесу.

Спілкування є однією з форм взаємодії людей, важливою ознакою життєдіяльності особистості як суспільної істоти. Це складний процес налагодження й розвитку контактів між людьми, породжений потребами в їх спільній діяльності, адже саме спілкування і спільна діяльність — одна з найважливіших соціальних потреб людини. Соціальне розуміння спілкування полягає в тому, що це один із вимірів суспільної культури [7, с. 422].

У дошкільному віці спілкування є своєрідним регулятором спільної діяльності, інструментом формування свідомості дитини та пізнання навколишнього світу, воно також допомагає дитині самовизначитися в думках та вчинках [5, с. 9].

Для того, щоб старші дошкільники вміли активно спілкуватися, висловлюватися та слухали інших, аргументовано відстоювати свою точку зору і в той же час вміло знаходити компромісні рішення, слід систематично проводити на заняттях різні види ігор. Адже дослідники визначають гру як форму вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) певних ситуацій, станів [3, с. 73]; вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоврядування

поведінкою; приклад універсальної діяльності, яка вбирає в себе багато якостей різних видів імітаційного моделювання дійсності [13, с. 110].

Розглядаючи значення гри, Г. Селевко стверджує, що її неможливо вичерпати й оцінити розважально-рекреативними можливостями. На думку вченого: «у тому й полягає її (гри) феномен: незважаючи на те, що гра є розвагою, вона здатна перерости у навчання, в творчість, у терапію, в модель типу людських відносин та проявів у праці» [11, с. 51].

Науковці доводять, що діти виявляють до ігор зацікавленість, оскільки під час проведення гри створюються умови, які сприяють розвитку їх творчих, комунікативних здібностей і активності. Крім того, незвичайність проведення занять із використанням гри, нешаблонний, нестандартний характер їх організації сприяє підтримці інтересу до навчально-виховного процесу.

Щодо основних функцій гри, то аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу виділити такі: соціокультурна (виступає ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей конкретного середовища); комунікативна (дає можливість моделювати ситуації й обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні); самореалізації (передбачає досягнення особистісного успіху, конкуренції, перемоги, що створює ситуації самовираження, самореалізації); діагностична (може пересвідчитись у вмінні спілкуватись); корекційна (передбачає шляхом програвання умовних ситуацій у подальшому коригувати реальну діяльність); розважальна (сприяє урізноманітненню навчально-виховного процесу, породжує позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування із дітьми та вихователем).

Зупинимо свою увагу на рольових і ділових іграх. Рольова гра — це одна з форм ситуативного інтерактивного навчання, тобто навчання, що передбачає моделювання реальних ситуацій, з якими можна зіткнутися у житті. Більш узагальнено можна розглядати рольову гру як вид навчально-виховної діяльності, в якій учасники взаємодіють та спілкуються у межах обраних ними ролей, керуючись характером обраної ролі та логікою ситуації й середовища діяльності. Сюжет розгортання гри та її мета можуть або задаватися заздалегідь, або поступово розвиватися самими учасниками гри в її процесі. При цьому, в межах заданих обмежень та правил (ролі, ситуації, сюжет і цілі, якщо вони задаються тощо), гравці вільні щодо застосування можливих імпровізацій, які стосуються перебігу гри, її розвитку, напряду цього розвитку тощо.

Рольова гра може бути успішною, тільки якщо вона проводиться з урахуванням інтересів та мотивації старших дошкільників. Гра не може бути успішною, якщо не відповідає віковим особливостям дитини.

Ділові ігри базуються на командній діяльності, тому забезпечують розвиток у старших дошкільників умінь працювати в команді. У процесі цього виду гри, можливий мінімум учасників — двоє, але найчастіше у грі бере участь більше гравців, тобто в усіх випадках ділові ігри проходять як навчально-виховна діяльність у колективі, а не як індивідуальна навчальна діяльність.

Тому, можемо констатувати, що ділова гра навчає колективній розумовій і практичній роботі, створюючи вміння та навички соціальної взаємодії, вчить позитивному спілкуванню та привчає до колективного прийняття рішень; розвитку відчуття відповідальності. Якщо в діловій грі результат діяльності всіх залежить від діяльності кожного, то пасивність будь-якого з учасників може призвести до зриву гри в цілому. Тому кожний з учасників змушений вести активну діяльність, щоб не підвести своїх товаришів (відчуття відповідальності), це сприяє активізації навчальної діяльності як природного наслідку.

Практичний досвід доводить, що гра може бути успішною, якщо вихователю вдається: створити атмосферу, вільну від тривожності, побоювань; показати учасникам гри, що в процесі гри він виступає або як консультант, або як рівноправний учасник, а не як авторитарна сила, що намагається контролювати та все регулювати; бути максимально стриманим і тактовним особливо під час виникнення у процесі гри конфліктних ситуацій; забезпечувати умови, в яких гра не тільки б навчала та виховувала, а й приносила задоволення та радість учасникам, формування соціально-комунікативних умінь.

Використання гри у навчально-виховному процесі забезпечує не тільки індивідуальну, але й парну, групову, колективну форми роботи на занятті з старшими дошкільниками. Головним при цьому є те, що ігрова діяльність дає змогу успішно вирішувати основне завдання — навчання спілкуванню. Отже, гра виступає і як засіб спілкування та самовиховання, тобто формування соціально-комунікативних умінь. При цьому нові знання здобуваються внаслідок постійного діалогу, обміну різними думками і пропозиціями, їх обговорення і закріплення, взаємної критики та ведення дискусії.

З вищенаведеного видно, що участь старших дошкільників у грі сприяє формуванню принципів гуманізму, комунікативності, емпатії, толерантності, організаційності, бадьорості тощо. Важливими є такі особливості ігор, як відтворення предметного й соціального змісту, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню та вирішенню життєвих ситуацій у разі доцільного поєднання індивідуальної й групової ігрової діяльності учасників. Водночас, гра під час організації навчально-виховного процесу дає можливість дітям самоорганізуватись, оскільки під час гри формуються мотиви, які пов'язані із виконанням взятих на себе обов'язків. Старший дошкільник має змогу пізнати свої можливості, вчитися їх оцінювати, відчувати різні емоції. Гра дає можливість застосовувати знання в умовах, наближених до реальних; навчати досліджувати вплив особистісного фактору на прийняття рішення; вивчати ділові, комунікативні уміння та моральні якості старших дошкільників із метою їх корекції; проектувати свою поведінку в реальних умовах.

**Висновки.** Дослідження проблеми використання гри у навчально-виховному процесі свідчать про її значний вплив на розвиток соціально-комунікативних умінь старших дошкільників. Багато науковців акцентують свою увагу на виявленні можливостей гри як форми організації життя дітей, а також визначенні її місця у педагогічному процесі дитячого садка. Із цього погляду широкі можливості відкриваються в процесі становлення і розвитку ігрового колективу, в якому неминучими є реальні стосунки, що стимулює формування у дитини умінь, необхідних для її входження до ігрового колективу: встановлення зв'язків з дітьми, які граються, підпорядкування своїх дій ролям, контроль і виконання правил гри, взаємодопомога, відвертість, порядність, комунікативні й організаторські здібності тощо.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у подальшому та більш глибокому дослідженні використання гри, як засобу формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників.

### Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. — К. : Світич, 2012. — 430 с.
2. Буряк В. Д. Журналістська творчість як система образної комунікації : навч. посіб. / В. Д. Буряк. — Д. : РВВДНУ, 2003. — 60 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Горіна Ж. Д. Аксиологічні аспекти міжкультурно-комунікативної компетентності / Ж. Д. Горіна // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : Наук. журнал. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, — 2009. — № 1. — 340 с.
5. Дубініна Д. М. Маўленчая кампетенция дзяцей дошкольнага ўзросту / Д. М. Дубініна // Пралеска. — 2005. — № 9. — С. 37 — 38.
6. Каландаров К. Х. Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов / К. Х. Каландаров. — М. : Гуманит. Центр «Монолит», 1998. — 80 с.
7. Кондрашов В. А. Новейший философский словарь / В. А. Кондрашов, Д. А. Чекалов, В. Н. Копорулина ; под общ. ред. А. П. Ярещенко. — 3-е изд. — Ростов н/Д. : Феникс, 2008. — 668 с. — (Словари).
8. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. — 2010. — № 2. — С. 11 — 17.
9. Сарапулова Є. Г. Самопізнання та етика спілкування як засобом формування комунікативних вмінь у представників молодого покоління / Є. Г. Сарапулова, Т. Д. Панченко // Педагогіка толерантності. — 2008. — № 3 (45). — С. 57 — 65.
10. Свитич Л. Г. Профессия : журналист : учебное пособие / Л. Г. Свитич. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 255 с.

11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. — М. : Нар. обр., 1998. — 256 с.
12. Супрун Л. Соціально-психологічний і ментальний портрет журналіста / Л. Супрун // Журналістика : науковий збірник / за ред. Н. М. Сидоренко. — К. : Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, 2009. — 200 с.
13. Терлецька Л. Ігри, в які грають дорослі / Л. Терлецька // Берегиня. — 1997. — № 3 — 4. — С. 109 — 112.

*У статті розкрито сутність та значення соціально-комунікативної компетенції, висвітлено можливості використання гри як засобу для активного формування цієї компетенції старших дошкільників.*

**Ключові слова:** ігра, рольова гра, ділова гра, соціально-комунікативні уміння дітей старшого дошкільного віку.

*В статье раскрыта сущность и значение социально-коммуникативной компетенции, а так же освещены возможности использования игры как средства активного формирования данной компетенции старших дошкольников.*

**Ключевые слова:** игра, ролевая игра, деловая игра, социально-коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста.

*The essence and significance of social and communicative competence are considered in the article as well as the ways of using role-play as a means of active development of this competence in senior preschoolers are highlighted.*

**Key words:** role play, business role play, social and communicative skills of senior preschoolers.

УДК 378:371.132

**Ф.Б. Асанова**  
м. Сімферополь, Україна

## **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТВОРЕННІ ПОЛКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА В ШКОЛАХ КРИМУ**

**Постановка проблеми.** Суспільно-політична ситуація в Україні, та і в усьому світі, викликає в людей відчуття небезпеки, тривоги, пригніченості, і саме в цій ситуації люди шукають те, що допомогло б їм вижити, на що можна спертися, навколо чого можна консолідуватися. Цим об'єднуювальним, стабільним ядром для більшості людей виявилася нація, народ. У зв'язку з цим, вирішення проблем, пов'язаних з міжнаціональними відносинами в суспільстві, вимагає нового підходу, до здійснення якого необхідно повернути ширше коло фахівців і, насамперед, фахівців з системи освіти, оскільки саме система освіти охоплює найбільш широкі верстви населення в порівнянні з іншими суспільними й соціальними інститутами.

**Аналіз наявних досліджень.** Проблемою відносин між людьми в психології займалася порівняно невелика кількість дослідників (А. Лазурський, В. Мясіщев). Але й вони, розглядаючи загальне відношення особистості до соціальної групи, психологічні аспекти міжособистісних відносин, не надавали великого значення впливу національних (етнічних) чинників на ці взаємини. Проблеми міжнаціональних відносин у радянському суспільстві привернули увагу істориків, психологів, а потім і педагогів лише з кінця 1990-х рр., з початком демократичних перетворень [1, с. 2].

**Невирішені аспекти проблеми.** Роль системи освіти в гармонізації міжнаціональних відносин підростаючого покоління явно недооцінюється сучасною наукою, незважаючи на те, що розвиток міжнаціональних відносин в українському суспільстві характеризується драматичними, екстремістськими подіями, що сприймаються молоддю неоднозначно і часто трактуються ними як засіб досягнення особистих цілей. Педагогічна наука в сфері вирішення проблем, пов'язаних з міжнаціональними відносинами, знаходиться в пошуку нових форм і

методів гармонізації міжнаціональних відносин підрастаючого покоління, теоретично обґрунтовує і збагачує накопичений досвід педагогів-практиків, що сприяє в цілому модернізації педагогічного процесу.

Отже, необхідність дослідження підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи в полікультурному середовищі детермінується такими чинниками:

*по-перше*, динамічні процеси в соціально-політичному житті нашої країни, в тому числі і характер розвитку міжнаціональних відносин у суспільстві, відображається на функціонуванні системи освіти, своєчасна реакція системи вищої педагогічної філологічної освіти на ці процеси може й повинна сприяти позитивному розвитку міжнаціональних відносин у суспільстві в цілому;

*по-друге*, активна позиція органів управління освітою, керівників педагогічних ВНЗ і директорів загальноосвітніх шкіл дозволяє певною мірою знижувати напруженість у міжнаціональних відносинах, але відсутність стратегічних підходів до розвитку освітньої політики з урахуванням поліетнічності країни, недосконалість методичного супроводу змісту вищої професійної філологічної освіти створюють певні труднощі у вирішенні проблем розвитку культури міжнаціональних відносин;

*по-третє*, чинне законодавство в сфері освіти в деякій мірі відповідає культурним і духовним потребам національних груп, надаючи їм можливість вивчати рідну мову, історію, національне мистецтво, в тому числі й тим, хто проживає за межами своїх національно-територіальних утворень, проте цей шанс реалізується далеко не всіма національними групами через різні причини (відсутність педагогічних кадрів, слабе науково-методичне забезпечення, активність домінуючих національних груп тощо);

*по-четверте*, уважнішого вивчення заслуговує досвід національних систем освіти деяких зарубіжних країн у напрямі попередження та вирішення проблем міжнаціональних відносин. Позиції керівників органів управління системою освіти в ряді багатонаціональних країн, таких як Австралія, Канада, Фінляндія та ін. демонструють розуміння важливості цих проблем, спільність підходів до їх розв'язування з метою зняття в суспільстві міжнаціональної напруженості, але при цьому є і відмінності, пов'язані, як з організацією мережі національних освітніх установ для максимального числа національних груп, так і з оновленням змісту освіти з урахуванням потреб суб'єктів багатонаціонального освітнього середовища;

*по-п'яте*, загальноосвітня школа є відкритою системою і, в зв'язку з динамічним характером полікультурного середовища, співвідношення представників національних груп у ній безперервно змінюється, тому вчителю-філологу необхідно враховувати інтереси кожного з них і організувати навчально-виховний процес на основі мультикультурного підходу, який сприяє взаємодії, взаємовпливу та взаєморозвитку учнів, які є суб'єктами міжнаціональних відносин.

**Мета статті** — проаналізувати різні наукові підходи до розв'язання проблем міжетнічних відносин, визначити суть полікультурного середовища школи та роль учителя філологічних дисциплін у його створенні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз досліджень, присвячених взаємозв'язку гуманістичних, загальнолюдських цінностей з національними (Я. Коменський, В. Гессен, В. Зеньковський, І. Ільїн), дозволив переосмислити роль і значення національних традицій світової та вітчизняної педагогіки для розвитку культури міжнаціональних відносин підрастаючого покоління. Праці відомих мислителів, педагогів істотно збагатили педагогічну думку і, можливо, надалі визначатимуть особистісно орієнтовану парадигму освіти третього тисячоліття. Саме вони заклали основи гуманістичного підходу до взаєморозуміння між народами, що живуть на одній території.

У роботах істориків з вивчення проблем міжнаціональних відносин можна виділити дослідження міждисциплінарного характеру: історико-філософські (Ю. Бромлей, Л. Гумільов, В. Піменов, О. Платонов, Е. Троїцкий та ін.); етносоціологічні (Ю. Арутюнян, Г. Галієв, Р. Галлямов, Л. Дробіжева, В. Іванов та ін.); історико-політичні (Р. Абдулатіпов, М. Губогло,



В. Тішков). Ці дослідження аналізують лише окремі сторони такого складного явища як міжнаціональні відносини. Дослідники вказують на залежність функціонування суспільства від національної специфіки менталітету, від домінуючих у масовій свідомості настроїв і стереотипів народів, що живуть на одній території. Центральне місце в дослідженнях займає ідея побудови громадянського, демократичного суспільства, де немає місця насильству і будь-якій формі соціальної чи національної дискримінації, де людина є вищою цінністю, і її права, незалежно від національної приналежності й соціального статусу, повинні бути надійно захищені.

Аналіз наукових досліджень показав, що в ХХ столітті розглядалися окремі питання психології індивідуальності (І. Кон, Н. Лебедева, В. Хотінець); етнічної психології групи (В. Воронков, О. Мітіна, В. Петренко, Д. Фельдштейн); військової етнічної психології (В. Крисько, Е. Саракуєв); етнічної психології конфлікту (Г. Солдатова, Т. Стефаненко). Трансформації етнічності та ідентичності досліджені в зарубіжній психології (Е. Аронсон, С. Бенхабіб, Р. Бенедікт, М. Коул, М. Мід, Е. Еріксон). Найвні дослідження демонструють недостатність вивчення впливу національного менталітету на формування особистості учня та ролі вчителя-філолога в цьому процесі.

У сучасній педагогічній науці особливе місце займають фундаментальні дослідження гуманізації освітнього процесу (К. Ахіяров, Г. Бал, І. Бех, Е. Бондаревська, Б. Гершунський та ін.) і розкриттю національних цінностей освіти (Б. Вульфсон, А. Гаязов, В. Загвязінський, Н. Нікандров, З. Равкін, В. Сластьонін, В. Шадріков, В. Шаповалов та ін.). Педагогічні дослідження, безпосередньо пов'язані з вирішенням проблем національної освіти, здійснюються в двох напрямках: перший орієнтований на вирішення проблем національної освіти засобами традицій одного народу і підготовку вчителів для роботи в національній школі (А. Аракелян, А. Косогова, Н. Писаренко та ін.); другий — на вирішення проблем полікультурної (багатокультурної) освіти й підготовку вчителів для роботи в умовах багатонаціонального середовища учнів (Р. Антонюк, Л. Волова, Л. Голік, В. Єршов, Л. Сідун та ін.). Перший напрям не виключає другого, навпаки, багатонаціональна освіта ґрунтується на цінностях національної освіти. Така стабільність і фундаментальність у дослідженнях найважливіших проблем як національної, так і багатонаціональної школи, дозволяє зробити висновок про те, що в сучасних умовах і національна, і багатонаціональна школа збалансовано співіснують, проте ще залишається багато невирішених проблем у розвитку цих типів шкіл.

Аналіз робіт з проблем міжнаціонального спілкування в цілому і формування культури міжнаціонального спілкування учнів, зокрема (І. Васютенкова, О. Грива, Я. Довгополова) показав, що ці роботи виконані філософами, соціологами, психологами, що підтверджує міждисциплінарний характер проблеми. Нині дослідницьке поле розширюється за рахунок праць педагогів (Є. Аджієва, Н. Асіпова, Р. Атаєва, Л. Гончаренко, Я. Довгополова, В. Кузьменко, У. Муналбаєва, В. Новікова та ін.), в яких наголошується на необхідності підготовки вчителів шкіл до роботи в багатонаціональній школі. Проте питання підготовки вчителів-філологів до роботи в полікультурному середовищі ще недостатньо досліджені.

В цілому на гармонізацію міжнаціональних відносин підростаючого покоління спрямовані дослідження з етнопедагогізації освіти та навчально-виховного процесу школи (Л. Волова, О. Сухомлинська та ін.). Проте цінності, що сформувалися століття тому, не завжди привабливі для молоді тепер. Для побудови позитивних міжособистісних відносин їм необхідно знати не лише традиційні, а й сучасні моделі взаємодії, засновані на пошані прав і свобод особистості відповідно до загальнолюдських цінностей, норм моралі, прийнятих у сучасному постіндустріальному і мультикультурному співтоваристві. Нерідко наукові погляди, що вважалися загально визнаними й доведеними, приходять у суперечність із знанням, що розвивається.

Вивчення праць з педагогіки та психології вищої школи, найбільш близьких до теми нашого дослідження (Р. Антонюк [2], І. Соколова [7]) показано, що проблема підготовки вчителів-філологів до розвитку міжнаціональних відносин учнів лише недавно стала об'єктом спеціального вивчення. Фрагментарна тематика педагогічних досліджень фокусується

переважно на міжкультурних комунікаціях і міжнаціональній взаємодії учнів чи студентів (О. Белих, Т. Грушевицька та ін.).

Аналіз дисертацій і монографій, що відкривають новий напрям досліджень проблем національної освіти у педагогіці і психології (А. Абсалямова, Є. Аджиева, Н. Асипова, Я. Довгополова та ін.) показав, що вони присвячені вивченню міжнаціональної (міжетнічної) толерантності учнів чи студентів. Зарубіжні дослідники (Е. Бренда, Р. Іорданова, О. Майкл, П. Педерсон, Дж. Смолич) розглядають толерантність як складову частину загальнолюдської культури особистості, як одну з якостей людини, що виявляється в сім'ї, освіті, релігії, психічному здоров'ї.

У Криму проводилися історичні, етнографічні дослідження, що розкривають історію розселення, житлові й побутові традиції народів краю. Міжнаціональні відносини в Криму вивчалися, в основному, істориками, політологами й соціологами. Проте, освіта, в тому числі й вища педагогічна, не розглядалася дослідниками безпосередньо в ролі засобу або регулятора гармонійного розвитку міжнаціональних відносин шкільної молоді. Багатонаціональний характер дитячого середовища вивчається авторами поверхнево, тому обґрунтовані науково-методичні рекомендації з організації педагогічного процесу в умовах полікультурного середовища відсутні.

Актуальність нашого дослідження підтверджується й соціальним замовленням суспільства — вимогою часу до формування особистості майбутнього педагога, толерантного до багатонаціонального людського співтовариства. Розвиток культури міжнаціональних відносин молоді в умовах педагогічного ВНЗ об'єктивно відповідає законам розвитку національних відносин, забезпечує консолідацію народів на достовірно демократичній основі, пошану і підтримку патріотичних почуттів людей, сприятливо сприяє співпраці народів України на основі загальнолюдських етичних цінностей.

Аналіз змісту освітнього процесу педагогічних ВНЗ показав, що розвиток культури міжнаціональних відносин молоді не має глибокої професійної спрямованості і носить, в основному, декларативний, формальний характер. Оновлення змісту освітнього процесу з урахуванням багатонаціонального середовища студентів може підвищити рівень готовності майбутніх учителів-філологів до роботи в полікультурному середовищі.

Актуалізація проблеми підготовки вчителів філологічних дисциплін до розвитку міжнаціональних відносин шкільної молоді зумовлена також низкою як традиційних, так і нових суперечностей між:

- суспільною потребою в гармонізації міжнаціональних відносин шкільної та студентської молоді і реальною практикою стану освітнього процесу в навчальних установах України;
- деклараціями про безконфліктність міжнаціональних відносин як у суспільстві, так і в системі освіти, і латентним, стихійним характером існування міжнаціональних проблем у молодіжному середовищі;
- демократичною, гуманістичною стратегією української освіти і проявами етноцентристського характеру регіональної освітньої політики;
- активним зростанням національної самосвідомості суб'єктів освітнього процесу і необхідністю вдосконалення процесу гармонізації міжнаціональних відносин шкільної та студентської молоді;
- рівнем забезпечення національно-культурних і соціально-економічних потреб учнів, представників різних національних груп і спрямованістю змісту освітнього процесу загальноосвітніх шкіл на задоволення потреб домінуючих національних груп;
- необхідністю систематичного моніторингу розвитку міжнаціональних відносин учнів і вузьким спектром діагностичних методик, що визначають стан міжнаціональних відносин у шкільному середовищі;

– бурхливим розвитком різних типів освітніх установ з етнокультурним компонентом у різних регіонах України та гострою потребою цих установ у висококваліфікованих педагогічних кадрах.

Усі перераховані вище обставини з урахуванням зазначених суперечностей дозволили сформулювати проблему дослідження, яка полягає у вирішенні наступних завдань:

1. Науково обґрунтувати зміст поняття «полікультурне середовище» на основі аналізу філософської, соціологічної, психологічної та соціально-педагогічної літератури.

2. З'ясувати стан проблеми підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах полікультурного середовища.

3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування готовності майбутнього вчителя-філолога до створення полікультурного середовища школи.

4. Підготувати методичні рекомендації та навчальні матеріали щодо підготовки майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища.

У середовищі з поліетнічною структурою акценти переносяться на інтелектуально-духовний, вільний розвиток, повне розкриття творчого потенціалу в співдружності зі всіма спільно проживаючими етносами відповідно до тієї збільшеної ролі та відповідальності за наслідки своїх дій, яка уготована особі в сучасній ситуації. Це не тільки інтелектуальна компетентність, а й практична дієва ініціатива, здібність до самоорганізації і до саморегуляції в співпраці.

Усе це зумовлює необхідність освіти й розвитку підростаючого покоління, здатного знайти можливості адаптації й продуктивної самореалізації в своєму місці мешкання. Зневага культурою людських відносин, особливостями устрою життя як полікультурного, невміння зрозуміти їх сенс, байдужість до фольклору руйнує не лише духовну культуру, а й збіднює ціннісні орієнтири кожної людини, порушуючи адаптаційні процеси [4, с. 46]. У рамках вирішення поставлених завдань ми побачили необхідність звернути увагу учнів не лише на раціональний аналіз перспектив свого життя, а й емоційні аспекти ставлення до своєї малої батьківщини, почуття морального обов'язку перед нею. Все це можливо, якщо в школярів формується не тільки інтелектуально-раціональна сфера, на що переважно орієнтована сучасна освіта, а й сфера емоційна. Вважаємо можливим вирішувати цю проблему за умови опори на полікультурні історичні цінності народу й пов'язані з ними особливості виховання.

Ураховуючи вищеописану ситуацію, педагоги мають організувати цілісне полікультурне середовище й створити умови для повноцінної адаптації учнів до життя в полікультурному соціумі через оптимальне поєднання раціонального й емоційного компонентів діяльності суб'єктів навчального процесу в співпраці та діалозі етнічних культур (кримсько-татарської, російської, української).

Полікультурне середовище школи створює умови для освоєння універсальних, однакових для будь-якого етносу, способів пізнання навколишньої дійсності, а з іншого боку виникає можливість діалогу різних культур на емоційному рівні, що сприяє розвитку кожної культури окремо.

Питання про полікультурне середовище часто розглядається як питання міжнаціональне — культура багатьох народів в одному освітньому середовищі. Метою полікультурної освіти визначають формування людини, здібної до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному соціумі, яка володіє розвиненим відчуттям розуміння й пошани інших культур, уміннями жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань [5; 6].

Проте полікультурне освітнє середовище можна представити й ширше, як систему, де міжнаціональна культура є лише одним з компонентів. У цьому випадку актуальне положення В. Біблера про навчання як про діалог культур [3]. Ці трактування не суперечать одне одному, а деталізують і конкретизують як ідею, так і процес взаємодії культур. Людина, як унікальний світ культури, включає її національні особливості відношення і поведінки, а також індивідуальні та

наднаціональні особливості пізнання.

Очевидно, саме цілісне полікультурне, емоційно насичене освітнє середовище школи може виступити умовою подальшої успішної адаптації учнів у багатонаціональному соціумі. Цілісне полікультурне освітнє середовище школи в такому разі може бути розглянуте з двох позицій: середовище школи як установи освіти і середовище учня як суб'єкта діяльності в школі.

З позицій учня цілісність освітнього середовища визначається, зокрема:

1. Уявленнями про себе та інших з урахуванням національних особливостей.

2. Наступністю та оптимізацією процесу навчання від класу до класу через насичення його художньо-літературним мультикультурним змістом.

**Висновок.** Результатом функціонування цілісного полікультурного освітнього середовища школи є випускник, який хотів би і був би здатний зробити усвідомлений вибір своєї подальшої освіти залежно від особистих устремлінь, так і від особливостей розвитку регіону й затребуваності в підготовлених кадрах, здатний адаптуватися в будь-якому національному середовищі і в середовищі будь-якої діяльності.

### Література:

1. Абсалямова А. Г. Развитие межнациональных отношений студенческой молодежи в системе высшего педагогического образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Абсалямова Амина Габдулахатовна. — Уфа, 2007. — 483 с.
2. Антонюк Р. І. Професійна полікультурна підготовка сучасного вчителя-філолога в Україні / Р.І. Антонюк // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб.наук.пр. / За ред. І.А.Зязюна і Н.Г.Ничкало. — Київ, 2003. — С.530-537.
3. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Библер В. С. — М.: Политиздат, 1990. — 413 с.
4. Косогова А. С. Поликультурная среда в многонациональной школе как условие успешной адаптации выпускников / Косогова А.С., Дьякова М.Б. // Современные проблемы науки и образования. — 2008. — № 3. — С.44-48.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Леонтьев А. А. — М.: Смысл; СПб: Лань, 2003. — 288 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология / Маслова В. А. — М.: Академия, 2004. — 208 с.
7. Соколова І. В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc\\_gum/](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/)

*У статті проаналізовано різні наукові підходи до розв'язання проблем міжетнічних відносин. Визначено суть полікультурного середовища школи та роль учителя філологічних дисциплін у його створенні.*

**Ключові слова:** полікультурне середовище, учитель філологічних дисциплін.

*В статье проанализированы разные научные подходы к решению проблем междуэтнических отношений. Определено сущность поликультурной среды школы и роль учителя филологических дисциплин в ее создании.*

**Ключевые слова:** поликультурная среда, учитель филологических дисциплин.

*In the article the different scientific going is analysed near the decision of problems of междуэтнических relations. Certainly essence of поликультурной environment of school and role of teacher of philological disciplines in his creation.*

**Key words:** multicultural environment, teacher of philological disciplines.

## **АТЕСТАЦІЯ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВЕКТОРА РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

**Становлення проблеми.** Відповідно до Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», Закону України «Про позашкільну освіту», Закону України «Про професійно-технічну освіту» Закону України «Про вищу освіту», на виконання підпункту 36.6 пункту 36 розділу IV Національного плану дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», затвердженого Указом Президента України від 12 березня 2013 року N 128, та з метою підвищення ефективності управлінської діяльності керівників навчальних закладів і рівнів їх професійної компетентності і фахової майстерності наказом міністра освіти і науки України (08.08.2013 N 1135) зазначені Зміни до Типового положення про атестацію педагогічних працівників, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 6 жовтня 2010 року N930, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 14 грудня 2010 року за N 1255/18550 (із змінами), що додаються. Цей наказ набирає чинності з 30 вересня 2013 року, який передбачає забезпечення, організацію та проведення атестації керівників навчальних закладів, призначених на посади до набрання чинності цим наказом [3].

Тому виникає потреба розгляду оцінки рівнів управлінської діяльності керівників навчальних закладів в умовах компетентнісного підходу. З цією метою уточнимо концептуальні поняття: наукові підходи, принципи та функції управління навчальним закладом.

**Аналіз дослідження.** Науковці і практики докладають значних зусиль для розв'язання цього завдання. Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури, дисертаційних досліджень та освітньої практики доводить, що увага до управління в освітній галузі постійно зростає. Це знайшло відображення у працях В. Афанасьєва, Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Зверєвої, Л. Калініної, Л. Карамушки, Н. Коломенського, Ю. Конаржевського, В. Лугового, А. Макаренка, В. Маслової, В. Пікельної, М. Поташника, В. Сухомлинського щодо питань з теорії управління освітніми системами; Ю. Бабанського, Н. Гузій, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Н. Кузьминої, Ю. Кулюткіна, В. Семиченко, В. Сластьоніна, М. Сметанського — з питань теорії педагогічної діяльності; І. Булах, В. Безпалька, С. Болтвіця, С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Ляшенка, Т. Лукіної, А. Підласого — з питань теоретичних засад оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників. Як показують дослідження, основна увага науковців була приділена розвитку понять «управлінська культура», «професійна компетентність», «творчий потенціал»; розкриттю професійної характеристики і професіограми сучасного керівника та педагога ЗНЗ; обґрунтуванню методик визначення рівнів сформованості управлінської культури керівників, їхніх професійних умінь, форм і способів оцінювання під час проходження ними курсового підвищення кваліфікації (В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сорочан та ін). Численними дослідженнями доведено взаємозв'язок між якістю управлінської діяльності керівників ЗНЗ та їхніми професійними знаннями і вміннями, особистісними і колективними потребами, вольовими і комунікативними навичками, що дозволяє зробити висновок про можливість ефективно впливати на діяльність керівників не лише з боку державних органів управління освітою, а й суспільства в цілому, яке не менш ніж держава зацікавлене в якості освітніх послуг. Значне місце в теорії управління надається контролю й оцінюванню діяльності педагогічних працівників, що є особливо значущим у період проведення атестації керівників ЗНЗ [13; 14; 15].

**Мета статті** — показати особливості технології атестації керівника навчального закладу

як напрям підвищення його конкурентоспроможності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Особливо актуальною постає проблема атестації керівників ЗНЗ у зв'язку інтеграції вітчизняної освіти у світову освітню систему, що є нормативно закріпленим результатом оцінювання ефективності їх професійної діяльності (педагогічної та управлінської), проте системного дослідження з цих питань не проводилося. Окрім того, в теорії і практиці існують протиріччя між якістю й обсягом управлінської діяльності керівників та відсутністю економічного стимулювання за якість їх роботи; між підвищенням ролі оцінювання як фактора їх соціального захисту та відсутністю механізму його реалізації; між потребою місцевих органів управління освітою в оцінюванні як механізмів розвитку системи освіти і відсутністю у них повноважень щодо його вдосконалення; між вимогами законодавчої бази, якими передбачено атестацію керівників, і відсутністю науково обґрунтованих підходів та економічних умов для її проведення. Подальше зростання актуальності проблеми оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ та недостатнє її висвітлення у вітчизняних дослідженнях зумовило розгляд оцінювання управлінської діяльності керівників навчальних закладів упродовж різних видів атестації [5; 12; 14].

У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з оцінювання управлінської діяльності керівників навчального закладу виокремлено його основні види (продлонговане, експресивне, індивідуальне, колективне, комплексне, локальне, формуюче, нормативне, прогностичне) атестації, рівні (мезо, макро і мікро), функції (планування, організація, координування, регулювання, аналіз, узагальнення, прогнозування), умови (нормативні, фінансово-технічні, науково-методичні, кадрові). Оцінювання управлінської діяльності керівника ЗНЗ є процесом контролю, який реалізується через інспектування, ліцензування, акредитацію й атестацію. Остання розглядається нами як форма державно-громадського контролю, в результаті якого за допомогою оцінювання діяльності педагогічних працівників встановлюються і закріплюються рівні їх підготовленості до діяльності на посаді керівника (претендентське оцінювання), за допомогою оцінювання управлінської діяльності керівників навчальних закладів — рівні їх відповідності займаній посаді (кадрове оцінювання) та управлінської кваліфікації (кваліфікаційне оцінювання) [1; 3; 15].

З'ясовано, що діяльність керівників навчальних закладів оцінюється одночасно і як педагогічна, і як управлінська. За результатами оцінювання їх педагогічної діяльності встановлюється відповідна кваліфікаційна категорія і педагогічне звання, які не встановлюються за результатами оцінювання їх управлінської діяльності. На практиці оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ відбувається лише як претендентське і кадрове. Тому 95 % респондентів вважають за необхідне введення окремого оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ з метою встановлення відповідних рівнів їх кваліфікації; 70 % пропонують створення для цього незалежних експертних комісій з оцінювання їх управлінської діяльності; 94% вважають за необхідне залучення вчителів і батьків до процесу оцінювання; 66 % рекомендують введення економічного стимулювання за результатами оцінювання їх управлінської діяльності. Це зумовило необхідність обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити систему оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ районними управліннями освіти на державно-громадських засадах для різних видів їх атестації.

Доказом цього є дослідження провідних вітчизняних науковців В. Бондаря, Л. Ващенко, Г. Дмитренка, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, І. Лікарчука, В. Маслова, Н. Островерхової, Л. Карамушки, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, Т. Сорочан та ін. Проаналізовано також підходи до оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ, зокрема: на основі кваліметричних стандартів діяльності (О. Ануфрієва, Г. Єльнікова, З. Рябова), професійних умінь (Л. Пермінова), сформованості рівнів готовності до управління інноваціями (Л. Даниленко), комунікативної та морально-естетичної культури (Ю. Самсонов), професійної діяльності педагогічних працівників (Т. Кірова), управління системою освіти в регіоні (Т.Ковіна). Узагальнюючи погляди різних науковців ми уточнили поняття «управлінська діяльність керівників ЗНЗ» як сукупність управлінських функцій, операцій і дій, спрямованих на

стабільне функціонування і розвиток закладу освіти; «державно-громадське управління ЗНЗ» — як сукупність спільних управлінських дій органів управління освітою і громадськості з метою його розвитку; «оцінювання управлінської діяльності керівників ЗНЗ» — як процес державно-громадського контролю, метою якого є встановлення рівнів їх управлінської кваліфікації і психолого-педагогічної підготовленості до діяльності на посаді керівника [11; 12].

Практика показує, що від рівня роботи керівника значною мірою залежить успішність роботи усього педагогічного колективу. Ось чому критерії оцінки діяльності керівників - важливий засіб підвищення якості роботи навчального закладу, вони не лише дають можливість об'єктивно проаналізувати роботу керівників навчального закладу, але і служать певним орієнтиром, еталоном, забезпечуючи напрями діяльності, розподіл сил, шляхи вдосконалення педагогічної майстерності і рівня керівництва навчальним закладом [1; 5; 8].

Одним з важливих аспектів підвищення якості управління ЗНЗ є системне об'єктивне оцінювання управлінської діяльності керівників за такими напрямками: особа претендує на посаду керівника навчального закладу; особа щойно призначена на посаду керівника навчального закладу; особа має одержати професійну кваліфікаційну оцінку щодо заняття посади керівника навчального закладу [7; 9].

За першим напрямом відбувається об'єктивне оцінювання претендента на посаду керівника навчального закладу. При цьому важливо допомогти претенденту з'ясувати питання основ теорії управління навчальним закладом при навчанні (керівного резерву) у системі післядипломної освіти ще до призначення його на цю посаду. При наймі претендента на посаду керівника навчального закладу потрібно усвідомити та уміти дати відповіді на такі тестові питання.

Яку роль грає особа керівника навчального закладу? Які важливі якості потрібні керівникам навчального закладу? Що означає циклограма управління навчальним закладом? Як організувати працю керівника навчального закладу? Як зберегти час педагогів? Що залежить від керівників навчального закладу, а що від самого педагога? Які права і обов'язки педагогічних працівників навчального закладу? Як поєднати єдиноначальність і колегіальність в управлінні сучасним навчальним закладом? Як забезпечити охорону здоров'я і життя учнів. Перерахувати основні завдання і дії керівника в управлінні навчальним закладом [6; 7; 10; 12].

Другий етап передбачає так звану кадрову атестацію, результатом якої є визначення відповідності щодо виконання вимог та обов'язків керівників навчального закладу (щойно призначених) щодо заняття посади керівника, підготовки їх до створення власної циклограми управління. Цьому передують також відповідні курси підвищення їхньої кваліфікації в ППО [13].

При навчанні керівників навчальних закладів у системі післядипломної освіти потрібно врахувати, що організаційна його діяльність починається з визначення кола посадових обов'язків і прав усіх керівників навчального закладу. Це непросте питання. Проблеми раціональної передачі або, як то кажуть, делегування управлінських повноважень «вниз» — найважливіші проблеми не лише для навчального закладу. Не слід керівникам навчального закладу боятися довіряти своїм помічникам і колегам по роботі приймати рішення і самостійно виконувати їх. Передача частини повноважень підлеглим — спосіб посилення влади [12].

Чіткий розподіл обов'язків між директором і заступниками виключає паралелізм у роботі, забезпечує єдність дій, дозволяє охопити всі ділянки роботи, створює можливість рівномірно розподілити навантаження і врахувати схильності членів адміністрації [2].

Директор всіляко підтримує авторитет і значення своїх заступників, не відмінює їх рішень, сприяє їх виконанню. Якщо директор не згоден зі своїм заступником, він це питання намагається вирішити наодинці, переконати, але перед обличчям колективу адміністрація виступає єдиним фронтом. Особливу увагу слід приділити розподілу обов'язків між членами колективу. Виписавши усі види робіт по школі і розрахувавши, скільки часу на тиждень зажадає виконання тих або інших доручень, директор має скласти інструкції і пам'ятки.

Спробуємо показати механізми вирішення цих питань у практиці управлінської діяльності

директора школи. Почнемо з його посадово-функціональних обов'язків. Закон «Про освіту» зрозуміло і чітко визначає коло обов'язків керівника навчального закладу. Він несе відповідальність перед державою за організацію і якість навчально-виховної роботи з учнями, зміцнення їхнього здоров'я і фізичного розвитку, підвищення розвитку професійної компетентності працівників, зв'язок школи з сім'єю, а також за господарсько-фінансовий стан навчального закладу школи.

Досвід показує, що кадрова оцінка управлінської діяльності керівника навчального закладу школи визначається за:

- результатами роботи школи;
- особистісним вкладом директора навчального закладу в організацію навчально-виховної роботи;
- стилем його роботи, спеціальній підготовці, організаторському таланту.

*Результати роботи навчального закладу.* Атестаційна комісія вивчає результати роботи школи за останні роки на основі наявних актів перевірки, а також при особистому ознайомленні з роботою шкільного колективу, якістю знань учнів, рівнем їх вихованості, системою підвищення кваліфікації учителів, рівнем уроків і виховних заходів.

*Особистий вклад керівників школи в організацію навчально-виховного процесу.* Визначається якість роботи керівників ЗНЗ з учителями, учнями, батьками і робота директора зі створення умов для успішної організації навчально-виховного процесу за такими напрямками:

1. *Успішна робота директора школи з учительськими кадрами з удосконалення їх педагогічної майстерності:*

- раціональна розстановка кадрів учителів і класних керівників;
- організація системи підвищення кваліфікації учителів у школі;
- високий рівень підготовки і проведення педагогічних рад;
- індивідуальна допомога окремим учителям;
- ефективність системи педагогічного контролю (якість аналізу уроків, виховних заходів особисто директором і робота з виправлення недоліків);
- педагогічна доцільність і дієвість наказів, зауважень, вказівок і рекомендацій директора, пов'язаних з роботою учителів;
- уміла координація роботи із заступниками, що забезпечує спільну допомогу учителям і зростання професійної майстерності заступників директора.

2. *Уміле керівництво учнівським колективом:*

- комплексне планування виховної роботи в школі, координація усіх виховних заходів;
- робота з трудового, морального, естетичного і фізичного виховання учнів;
- дієвість особистого спілкування з окремими учнями в офіційній і неофіційній обстановці, робота з важкими підлітками;
- робота з талановитою молоддю щодо розвитку їх наукових, технічних і художніх дарувань.

3. *Ефективність роботи директора з батьками учнів і громадськістю щодо виховання дітей:*

- уміла організація педагогічної пропаганди в школі і мікрорайоні;
- активізація діяльності батьківського комітету;
- зв'язок з підприємствами і громадськими організаціями щодо організації дозвілля дітей, створення технічних і спортивних баз, клубів, майданчиків, таборів тощо;
- посилена робота з окремими батьками щодо виховання дітей.

4. *Створення необхідних умов для успішної організації навчального процесу:*

- своєчасне складання плану роботи і чіткий розподіл обов'язків;
- забезпечення школи необхідним устаткуванням, навчальними посібниками, кабінетами і підручниками;



- чітка регламентація праці усіх працівників школи, обмеження викликів, зборів, звітності, чергувань;
- наявність у школі необхідного психологічного мікроклімату, системи вимог і відповідальності за доручену справу, взаємної допомоги і доброзичливого ставлення один до одного;
- особиста турбота директора школи щодо виконання закону про всеобуч, про охорону здоров'я і життя дітей, їх харчування, медичне обслуговування, дотримання норм техніки безпеки.

***Висока культура керівництва, стиль роботи й особистих якостей директора школи:***

- принциповість, сумлінність і відповідальність при виконанні службових обов'язків;
- особиста культура, загальноосвітня і професійна підготовка, постійна робота над собою;
- уміння організувати колектив, спільну діяльність адміністрації і громадських організацій щодо виконання завдань в управлінні, які стоять перед школою;
- виконання норм педагогічної етики, контактність, об'єктивне ставлення до кадрів, висока вимогливість, такт і турбота про людей;
- особиста педагогічна майстерність;
- прагнення поділитися своїми знаннями й уміннями;
- уміння захопити колектив творчими пошуками;
- організаторські здібності й уміння використовувати в інтересах справи ініціативу і пропозицію членів шкільного колективу;
- особиста участь у справах колективу, лояльність, прямота, уміння виконувати обіцянки;
- нормальні стосунки в сім'ї і побуті;
- бездоганна особиста чесність і порядність.

Проте застосовувати ці вимоги не просто. Механічно не можна аналізувати роботу ні учителя, ні адміністратора. Керівник школи — це звичайна людина. Можуть бути і зриви, і невдачі, і помилки, і образи. Нарешті, керівник школи — це особистість. Буває і строга і м'яка натура, свої особливі підходи тощо.

У ряді шкіл адміністрація доволно збільшує кількість викликів і зборів і час на їх проведення (окремі заходи, наради і педради затягуються на декілька годин), дають додаткові навантаження у вигляді ускладнених форм чергування, звітів, спеціальних доручень. Такий стиль роботи глибоко порочений і небезпечний для школи. При колосальній напрузі сил і витраті часу ефективність роботи, як правило, у край низька.

Узагальнення цих матеріалів потрібно, як варіант, привести до норми управлінської діяльності директора школи України (проект), що включають структуру і зміст управлінської діяльності керівників та характеризуються базовим Стандартом професійної діяльності, який визначає рівень управлінської кваліфікації керівника навчального закладу. Кваліфікаційна атестація керівників навчального закладу має включати наступні параметри: бачення розвитку навчального закладу (стратегічний менеджмент); моніторинг управління, навчання й виховання (управління навчально-виховним процесом); компетентнісне управління персоналом (менеджмент персоналу); залучення додаткових ресурсів до розвитку навчального закладу (фінансово-господарський менеджмент); розвиток різних видів комунікацій та соціальної ролі керівника навчального закладу (внутрішня і зовнішня комунікації). Практика та досвід управління показали, що до критеріїв атестації керівників навчальних закладів та їх показників, як варіант, належать: оцінювання розвитку навчального закладу (наявність планів та їх якість виконання; нормативно-правові засади розвитку навчального закладу, які забезпечують стан управління керівником навчального закладу; інноваційна діяльність керівника навчального закладу); моніторинг управління, навчання, виховання (система моніторингу управління навчальним закладом; стан організації навчальної та виховної роботи; додержання вимог

державних освітніх стандартів); управління персоналом навчального закладу (кадровий склад ЗНЗ; розвиток професійної компетентності педагогів та їх керівника; додержання вимог щодо забезпечення безпечних умов навчання учнів); залучення додаткових ресурсів (фінансово-господарська діяльність; залучення позабюджетних ресурсів; особиста відкритість керівника до комунікативних зв'язків); розвиток зовнішніх і внутрішніх комунікацій (додержання педагогічної етики, моралі, особисті якості керівника; взаємодія з громадськими організаціями та органами шкільного самоврядування; рівень професійної освіти керівника; стаж роботи на педагогічних, науково-педагогічних та керівних посадах у галузі освіти). Технологія автора допоможе членам атестаційної комісії більш якісно оцінити результат управління навчальним закладом у контексті Європейського вектора розвитку освіти шляхом визначення: якості виконання плану розвитку навчального закладу (план розвитку навчального закладу); знань керівника навчального закладу засад нормативно-правової бази та умінь їх упроваджувати (щорічний звіт керівника про свою роботу на загальних зборах (конференціях)); освітнього продукту директора школи; результатів державної атестації навчального закладу; вивчення річних звітів до управління освіти; динаміка змін якісного складу; перманентне навчання педагогів та їх керівника в системі післядипломної освіти: організація курсового та міжкурсорового періодів, участь у методичній роботі, конкурсах, науково-методичній роботі, виконання якості бюджетного фінансування; наявності грантів, сертифікатів тощо; залучення позабюджетних коштів щодо розвитку навчального закладу; виконання якості посадових обов'язків, наявності угод про співпрацю з іншими навчальними закладами; відсутності або наявності конфліктів у педагогічному колективі; рівня соціальної ролі керівника навчального закладу в громаді, стан звернення громадян; наявність портфоліо керівника; оцінка рівня організації робочого місця керівника навчального закладу [3; 13; 14; 15].

Наступна шкала оцінювання атестації керівників навчального закладу надасть можливість зробити висновки: 0 — відсутність критерію (не рекомендується для зарахування до кадрового резерву); 1 — недостатній рівень (керівник ЗНЗ не відповідає займаній посаді); 2 — достатній рівень (керівник ЗНЗ відповідає займаній посаді, за умови виконання ним заходів, визначених атестаційною комісією); 3 — високий рівень (керівник ЗНЗ відповідає займаній посаді). Максимальна кількість балів — 54 (керівник ЗНЗ відповідає займаній посаді). Вище достатньої кількості балів — від 45 до 54 (керівник ЗНЗ має здатності відповідати займаній посаді). Достатня кількість балів — від 36 до 45 (керівник ЗНЗ може відповідати посаді директора школи, за умови виконання ним заходів, визначених атестаційною комісією). Мінімальна кількість балів — від 0 до 18 (не рекомендується для зарахування до кадрового резерву).

**Висновки.** Таким чином, особливості технології автора щодо атестації керівника навчального закладу як напрями підвищення його конкурентоспроможності доцільно характеризувати базовим Стандартом професійної діяльності, який включає стратегічний менеджмент, управління навчально-виховним процесом, менеджмент персоналу, фінансово-господарський менеджмент, внутрішню і зовнішню управлінські комунікації.

### Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
2. Березняк Е.С. Руководство современной школой. М., 1988.
3. Василенко Н.В. Информатизация профильного заочно-освітнього навчального закладу: управлінський аспект: наук.-метод. посіб. / Н.В. Василенко. — Вінниця: ВОПОПП, 2012. — 147 с.
4. Василенко Н.В. Електронна профільна школа — інноваційний ресурс закладів ППО: науково-методичний посібник / Н.В. Василенко // Вінниця: ВОПОПП, 2013. — 198 с.
5. Горбунова Н.В. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций. М., 1995.
6. Горская Т. И. Организация учебно-воспитательного процесса. М., 1977.
7. Захаров М.Б. Организация труда директора школы. М., 1971.
8. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. Новосибирск, 1985.
9. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения. М., 1982.
10. Кондратенков А.Е. Труд и талант учителя. М., 1989.

11. Пикельная В.С. Содержание и организация руководства учебно- воспитательным процессом в училище. М., 1985.
12. Портнов М.Л. Азбука школьного управления. М., 1991.
13. Пархоменко І.М. Аналіз моделей атестації керівників загальноосвітніх навчальних закладів // Освіта на Луганщині.— 2006.— №1 (24).— С. 62—67.
14. Пархоменко І.М. Теоретичний аналіз оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів // Наша школа.— 2006 — № 2—3.— С. 23-30.
15. Пархоменко І.М. Атестація як процес періодичного оцінювання керівників загальноосвітніх навчальних закладів // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, — серія 16: «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики», —2006. —Вип. 5(15). — С.208-213.

*У статті презентовано технологію автора атестації керівників навчальних закладів у контексті Європейського вектора розвитку освіти шляхом використання базового Стандарту професійної діяльності директора школи України.*

**Ключові слова:** атестація, керівник навчального закладу, базовий Стандарт професійної діяльності директора школи України.

*В статті представлена технологія автора аттестації керівників навчальних закладів у контексті Європейського вектора розвитку освіти шляхом використання базового Стандарту професійної діяльності директора школи України.*

**Ключевые слова:** аттестация, руководитель учебного заведения, базовый Стандарт профессиональной деятельности директора школы Украины.

*The paper presented the technology appraisal heads of educational institutions in the context of the European vector of basic education through the use of professional standards headmaster Ukraine.*

**Key words:** certification, the head of the institution, the basic professional standards headmaster Ukraine.

УДК 372.882

С.М. Веретеннікова  
м. Ладизин, Україна

## КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

*«Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів — він справжній учитель»  
Л.М. Толстой*

**Постановка проблеми.** Сучасне інформаційне суспільство — це період високих технологій, що потребує від освіти формування компетентної та активної особистості. Поступове впровадження гуманістичної парадигми освітнього процесу веде до певної зміни ролі й функцій учителя, зростання його самостійності на етапі прогнозування, конструювання й організації, що приводить відповідно до підвищення відповідальності за результати своєї праці. Саме на досягнення кінцевого результату — розвитку особистості через призму формування життєво необхідних компетентностей — націлена сучасна модель освіти. Життєвий досвід дитини — вирішальний фактор формування особистості, а вся система навчання і виховання повинна допомогти їй виявити у собі і розвинути те, що їй органічно притаманне. Нові вимоги ставлять за практично значущу мету діяльності вчителя не управління процесом засвоєння учнями знань, а педагогічний супровід формування компетентної особистості.

**Аналіз попередніх досліджень.** Виховання особистості мислячої, самостійної, творчої — соціальне замовлення інформаційного суспільства. Уміння працювати з інформацією упродовж життя: здобувати її, переробляти, застосовувати для індивідуального розвитку і самовдосконалення, передавати і в результаті — уміння спілкуватися повинно стати

невід'ємною рисою життя людей XXI століття. Упровадження нових освітніх технологій особистісно зорієнтованого навчання на уроках — це передумова активної пізнавальної діяльності учнів: нестандартна, цікава, творча робота, яка пробуджує у дітей інтерес до знань і сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку школярів. Однією з інноваційних технологій, що допомагає учню не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку його особистісних якостей, є технологія формування та розвитку критичного мислення [2].

Розвиток критичного мислення стає актуальним під час інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних та інших обставин, без ефективного розв'язання проблем, значну частину яких неможливо передбачити. Саме тому очевидна життєва необхідність критичного мислення для вітчизняної освітньої системи. Тільки таким шляхом можна міркувати про розвиток демократії відповідно до вимог світового суспільства [3].

**Мета статті** — висвітлення значення критичного мислення як способу розвитку особистості дитини з власного досвіду вчителя загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Інноваційний момент мого досвіду роботи передусім простежується у характері взаємовідносин усіх учасників педагогічного процесу. По-перше, на уроці створюється особлива атмосфера взаємодовіри та взаємоповаги. По-друге, використовуються стилі спілкування на основі партнерства та захоплення спільною творчою діяльністю. Педагог не навчає, виховує чи розвиває, а співпрацює з учнями, навчаючись і самовдосконалюючись разом з ними. Тільки таким чином можливо досягти мети — як спосіб розвитку особистості, готової до життя у світі, що постійно змінюється, здатної до навчання та самовдосконалення, до прийняття ефективних рішень.

Тепер уже неможливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, учнями класу, залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми.

**Розвиток критичного мислення** — це дуже важливий аспект не лише у навчанні, а й у повсякденному житті, де герої є реальними, а їхні вчинки — це дії твої і твоїх дітей. Навчити дітей мислити критично — означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в правильне русло, вчити робити висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя.

**Моя мета** — створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати можливість кожному вихованцеві відчувати радість досягнення, усвідомлення своїх здібностей, віру у власні сили; допомогти дитині зрости в умовах успіху, дати відчувати радість від здолання труднощів, допомогти зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, скрізь треба докласти зусиль. І тоді успіх супроводжується відчуттям радості та задоволення від діяльності, виникає почуття компетентності.

Практика моєї роботи показала, що усвідомлення ситуації успіху самим учнем, розуміння її значущості виникає тільки після здолання дитиною своєї боязкості, невміння, незнання, психологічного ураження та інших видів труднощів.

Кожна дитина має до чогось певні здібності. Моє завдання — відшукати найменші пагінці таланту, розвивати їх.

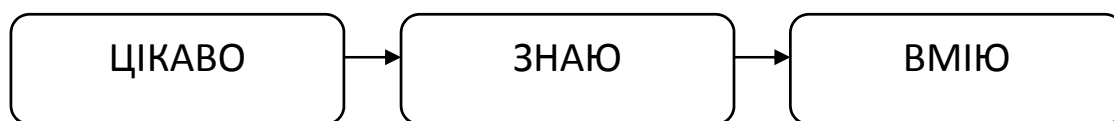
Адже в майбутньому трудовому житті стануть у пригоді міцна пам'ять, гостре око, хороший смак, образне мислення, повага до думки співрозмовника.

Бажаєш, щоб тебе почули, — навчись слухати інших — ось девіз уроків з використанням технології критичного мислення. Створення ситуації успіху, віра в дитину та вираховування її індивідуального стилю діяльності найбільш продуктивно впливає на мотивацію навчальної діяльності учнів, які згодом діють за сценарієм «переможця». А саме: **«Я сьогодні кращий, ніж учора!»** Тільки таким чином можна забезпечити умови для повноцінного розвитку особистості, формування в неї творчого критичного мислення.

О. Пометун серед усіх мотивів навчальної діяльності центральним і найсильнішим називає

пізнавальний інтерес, що виникає і зміцнюється лише в ситуації пошуку нових знань, інтелектуального напруження та самостійної діяльності [7].

Роботу з виховання пізнавальних інтересів на уроках я будую у такій послідовності:



Найбільш цікавим є те, що максимально розвиває самостійність дитини, збуджує її думку.

Будучи вчителем світової літератури, російської мови та етики, я зрозуміла, що саме ці предмети дають можливість дитині зрозуміти, що таке життя, вчитися крокувати тернистою життєвою стежиною, бути впевненим, стати особистістю, розуміти, що помилка — це крок до істини, уміти прощати і сподіватись на прощення. Тому, вважаю своїм завданням - розвивати критичний погляд кожної дитини у навчальному процесі, виховувати особистість, яка здатна приймати рішення, відповідати за свої вчинки, учитись робити власний вибір і не підганяти особистість під єдиний стандарт, спрямовувати зміст навчання на стимулювання «роботи душі».

Згадуються слова Р. Бріска: «Окрема людина не подібна до іншої, різниця між ними суттєва, тому вчитель повинен працювати з кожним індивідумом по-різному». У кожному класі є дитина, душа якої — таємниця. На перший погляд здається, що учень не має словникового запасу, не вміє розкривати свою думку, байдужий до всього, що відбувається на уроці. А насправді, очі висвітлюють глибоку думку і розуміння почутого. Важливо «не загубити» цю Особистість, не дати їй залишитись на самоті з власними комплексами. Тому, мій девіз у процесі формування критичного мислення особистості — пробудити, викликати зацікавленість, упевненість, схвилювати, спровокувати учнів пригадати те, що вони знають. Дотримуюсь правила: якомога рідше говорити слова «неправильно», «неправий», а мотивувати слово «доведи». Адже мої предмети дають можливість сперечатись, доводити, мислити, шукати правильний шлях. Часто повторюю: «Я мислю — значить я живу».

Дитина має винести з уроку не лише вивчений чи закріплений матеріал, а ще й осмислити почуте, поміркувати над ним. Для того, щоб не допускати на уроці «розумового ледарства», використовую інноваційні та інформаційні технології та методи: «звинувачення — урок — захист», групову технологію, метод «прес», план — дія, метод проблемних ситуацій, до складу яких входить ситуаційний ланцюжок, аукціон розумних думок, фрейдівський метод «зелене — червоне крісло», метод «займи позицію». Вважаю важливим на завершення уроку використовувати метод «мозковий штурм» тощо. Вважаю за потрібне до домашніх завдань долучати батьків у процесі роботи над проблемними питаннями, використовую метод «інтерв'ю з батьками».

Я дотримуюся думки: дитина має відповідати на уроці не те, що хоче почути вчитель, а те, що думає сама дитина. Тільки тоді вчитель зможе зрозуміти покоління, з яким працює, разом з тим спрямувати мислення дитини на пошук власних рішень проблемних ситуацій.

Розширюючи світогляд особистості, необхідно використовувати міжпредметні зв'язки, що сприяє вихованню підростаючого покоління в дусі патріотизму. Встановлюється взаємозв'язок з історико-літературним аналізом, що дає розуміння соціально-історичного процесу розвитку суспільства.

Наш час — це час суттєвих змін у науці, техніці, інформаційному середовищі, освіті. Суспільству потрібні люди, які здатні приймати нестандартні рішення, вміють творчо мислити. Тому одним із пріоритетних напрямків нашої держави є турбота про обдаровану дитину та талановиту молодь, її творчий, інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток. Пам'ятаймо, що у кожної дитини є свій талант. Задача вчителя виявити його. Як зазначено у Національній доктрині розвитку Освіти: «Держава повинна забезпечувати ... розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» [1].

Першочерговими завданнями кожного вчителя — розвивати ініціативність учнів, здібності

до самостійного формування нових знань, умінь, способів дій; привчити дітей бачити в кожному предметі необхідність його вивчення. Працюючи в школі, потрібно намагатись показати дітям, що світова література — інтелектуальний досвід високого рівня, цікавий і потрібний предмет. Використання критичного мислення — це процес постійної співпраці вчителя та учня. Навчальний процес організовується як живий контакт партнерів, зацікавлений один у одному та в справі, якою вони займаються разом. Навчальний процес зливається з життям, із рішенням реальних творчих задач. Звичайно, це залежить, у більшості, від особистості вчителя, його любові до дітей, його майстерності, від методів, якими він користується на уроках, бажання зацікавити дітей. Якість реалізації ідеї залежить від двох важливих моментів: учитель має почути кожного учня, а учень має повірити учителю.

Як спрямувати інтерес дитини до розумної книги? Як зацікавити дитину чарівним словом російської мови? Як спрямувати думки на пошук, дискусію?

Зовнішній аспект активної навчальної діяльності школярів полягає в тому, що до цієї діяльності необхідно залучити всіх учнів класу і кожного з них.

Ця вимога може бути здійснена тільки за допомогою умілого поєднання фронтальної, групової, індивідуальної роботи учнів, а також за допомогою сучасних засобів навчання.

Які уміння та навички розкриває в учня критичне мислення? Уміння порівнювати літературні твори за жанром, структурою, тематичною спрямованістю, різними перекладами. Навички всебічного аналізу проблемної ситуації. Здатність приймати й аналізувати рішення. Можливість вільно висловлювати власні думки. Розвиток уяви, творчості. Вміти вислуховувати іншого, узагальнювати почуте. Уміння чітко формулювати власну думку, цінувати час, тощо...

Колективна та індивідуальна робота для розвитку особистості дитини активізується такими прийомами, як метод евристичної бесіди, різного роду дидактичної опори (наочно-образні, або асоціативні ланцюжки, план-дія, тощо), самостійні завдання, які передбачають активізацію уваги учнів (наприклад, «п'ятихвилинка мовчання» — самостійно продовжити думку письменника, скласти математичне рівняння завдяки ключовим словам, тощо), порівняння результату своїх дій із зразком (контроль), «захист робіт» (форма роботи довільна), рецензування робіт чи відповідей учнями чи вчителем, самоперевірка та взаємоперевірка.

Ще один прийом активізує почуття відповідальності за прийняте рішення у групі — «Аукціон розумних думок». Визначаються лоти (ключові слова), до них підбираються синоніми або антоніми тощо. Лот «продається» групі, яка завершить відповідний ряд.

У процесі педагогічної діяльності переконуюсь, що саме ігри, моделювання проблемних ситуацій, розв'язання життєвих задач завдяки диспутам та дискусіям, уявним подорожам, проектним роботам тощо..., сприяють формуванню особистості дитини. У кожній навчальній темі, і на уроках російської мови, і на уроках світової літератури, і на уроках етики створюються умови для розвитку критичного мислення. Наприклад: і диспут, і дискусія потребує толерантного ставлення до думки опонента. Використовуємо прийом «Зеленого крісла та червоного» (— Я згоден з думкою, що ... , але дозволь не погодитись з ...).

Важливе місце в навчальному процесі займають домашні завдання, тому інколи пропоную їх нестандартно: ребуси, вікторини, кросворди, що дає можливість самостійно опрацьовувати додаткову літературу (на якій акцентує увагу вчитель), вести пошукову роботу в світовій мережі Інтернет, навчитись узагальнювати, робити правильні висновки, складати, оформляти різного типу роботи.

Важливе місце у розвитку особистості дитини займає сім'я. Думка батьків, їх життєва позиція, підключення як до навчального процесу, так і до виховного відчуття, що сприяє розвитку критичного мислення. Тому пропоную у пошуках відповіді на проблемні запитання звернутися за допомогою до рідних у формі інтерв'ю.

З метою виховання всебічно розвинутої дитини доцільно застосовувати інтерактивну дошку, яка дає змогу розвантажити вчителя на уроці від другорядних дій, раціональніше спрямувати його зусилля на керування навчальною діяльністю учня, зробити процес сприймання ним, а отже, і засвоєння навчального матеріалу більш ефективним. Учні виконують роботу,

демонструючи домашні завдання і на планшетах.

Істинне розуміння предмету світової літератури, яке дозволяє ефективно застосовувати набуті знання, неможливе без прочитаних творів, додаткової інформації, корисних джерел, що сприяє розвитку особистості дитини — це творчий процес, який вимагає активної роботи мислення, уяви, фантазії. Пропоную прийом «Прогнозоване читання», ефективність якого відчувається при опрацюванні невеликих за розмірами творів. Ознайомившись з будь-якою частиною тексту, учні роблять спробу передбачити події, що будуть уяву, фантазію, розвивають мислення, а не просто формують рутинні уміння і навички. При відповіді має бути мотивація з огляду часу, подій, обставин.

Спонукає до чіткого уявлення дослідження поняття «композиція твору», «план-дія». Прийом спрямований на асоціативне уявлення дитини у поєднанні із послідовними «картинками». Форму виконання пропоную довільну: в зошиті пишемо або символами малюємо, або у формі картинок.

Малюнки дітей до твору сприяють уважному читанню. Кожна творча робота регламентована (2-3 хв.).

У 8-11 кл. не часто, але ретельно, з чітким регламентом, учні презентують проектні роботи. Як правило, це групова, пошуково-інформаційна, дослідницька діяльність. Наприклад: Байрон і Україна. Байрон у перекладах російських і українських перекладачів, тощо...

У процесі викладу нового матеріалу використовується життєвий досвід дітей. Так під час бесіди часто виникають проблемні ситуації, які змушують учнів логічно мислити, усвідомлювати, що в кожному творі можна знайти для себе щось дуже важливе, що допоможе у подальшому реальному житті. Це розвиває в них критичне мислення, робить урок цікавішим і захоплюючим.

У сучасному суспільстві навчання можна організувати таким чином, що джерелом знань виступатиме не тільки вчитель, а й комп'ютер, телевізор, відео. Учні, відповідно, мають уміти осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти суть речей, уміти висловити особисту думку, прислухатися до думки іншого. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли вчитель і учні — рівноправні суб'єкти навчання.

Звичайно, без навчальних посібників та іншої доступної літератури працювати на рівні вимог часу і забезпечувати ефективність і якість роботи неможливо.

**Висновок.** З гордістю можу сказати: діти в школі творчі з яскравою фантазією, широким діапазоном уяви. Я вважаю, що навчальний процес, як і виховний, дає можливість впливати на формування критичного мислення особистості і навіть тієї, яка на шляху особистого становлення.

### Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти, 2013.
2. Заєць Т.І. Розвиток критичного мислення на уроках словесності / Т.І. Заєць // «Вивчаємо українську мову та літературу». — №25. — 2008.
3. Сідень І.О. Критичне мислення на уроках української літератури / І.О. Сідень // «Вивчаємо українську мову та літературу». — №16-18. — 2009.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер. — Электронный ресурс.
5. Кучеренко Т.А. Інновації як умова ефективної організації навчально-виховного процесу в школі / Т.А. Кучеренко // Відкритий урок. — №7-8. — 2003.
6. Лидней Г. Творческое и критическое мышление / Г. Лидней. — Электронный ресурс.
7. Пометун О. Сучасний урок інтерактивного навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. — К. : Видавництво А.С.К. — 2004.
8. Солодка І.П. Уроки зарубіжної літератури у технології розвитку критичного мислення / І.П. Солодка. — Электронный ресурс. — 2009р.

*У статті розглядається поняття критичного мислення, розглядаються способи розвитку особистості дитини, які базуються на власному досвіді автора — як учителя загальноосвітньої української школи.*

**Ключові слова:** критичне мислення, формування особистості дитини, особистісно орієнтовний підхід, власна думка, ситуація успіху, інноваційність, досвід.

*В статье раскрывается понятие критического мышления, рассматриваются способы развития личности ребенка, которые основываются на собственном опыте автора, как учителя общеобразовательной украинской школы.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, формирование личности ребенка, личностно-ориентированный подход, собственное мнение, ситуация успеха, нестандартность, инновационность, опыт.

*This article illuminates the conception of critical thinking. It is also examines the methods of child's personality development / all these methods are based on author's own experience, which was collected during many years of working at Ukrainian school of general education.*

**Key words:** critical thinking, the child's personality, personality-oriented approach, personal opinion, the situation of success, innovation and experience.

УДК 376.545

М.М. Кабанець  
м. Донецьк, Україна

## РЕГІОНАЛЬНІ ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У ДОНЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набула проблема забезпечення особистісної, соціальної самореалізації та професійного самовизначення обдарованої молоді в нових умовах. Це зумовлено соціально-економічними перетвореннями в українському суспільстві, що викликають необхідність у формуванні інтелектуального потенціалу нації, який залежить від якості підготовки фахівців, спроможних висувати перспективні ідеї, критично аналізуючи попередній досвід, та реалізовувати їх в інноваційному за типом розвитку суспільстві.

Протягом останніх двох десятиліть одним зі стратегічних напрямів розвитку освіти в Донецькій області визначено спрямованість на становлення та розвиток особистості, реалізація чого в свою чергу передбачає створення дієвої системи підтримки та розвитку обдарованої особистості.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Дослідження проблеми дитячої обдарованості має давню історію, проблема ж ефективного навчання обдарованої молоді залишається актуальною і донині. Питанням обдарованості присвятили свої роботи видатні зарубіжні та вітчизняні дослідники, серед яких Б. Блум, Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Б. Кедров, В. Лоуенфельд, Г. Пассоу, Я. Пономарьов, Дж. Рензулі, С. Рубінштейн, Р. Стенберг, Дж. Стенлі, П. Торренс та ін. В останні десятиріччя вітчизняними представниками педагогічної та психологічної наук зроблено вагомий внесок у дослідження питань дитячої обдарованості. Різним аспектам обдарованості присвячені праці таких учених, як: В. Алфімов, О. Антонова, М. Гнатко, С. Гончаренко, І. Зверева, Л. Коваль, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, С. Сисоєва, В. Слуцький, В. Паламарчук, В. Юркевич та ін. Зарубіжний досвід педагогічної підтримки обдарованої молоді вивчали П. Тадеєв, О. Бочарова, І. Бабенко, Л. Кокоріна та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** У Донецькій області накопичено великий досвід організації педагогічної підтримки обдарованих школярів, узагальнення якого сприятиме підвищенню ефективності організації педагогічної діяльності з означеною категорією дітей в Україні на сучасному етапі.



Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує відсутність історико-педагогічних досліджень, у яких було б систематизовано теорію і узагальнено досвід організації педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Донецькій області та у Східноукраїнському регіоні в цілому.

**Метою статті** є аналіз змісту та результативності регіональних програм підтримки обдарованої молоді в Донецькій області.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розпочинаючи з 1997 року в деяких областях України почали розроблятися обласні та регіональні програми підтримки обдарованої молоді, спрямовані на формування інтелектуального потенціалу нації. У Донецькій області склалася система роботи з обдарованими дітьми завдяки реалізації низки обласних програм та проєктів, які розроблялися відповідно до завдань і пріоритетів, визначених законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про авторське право та суміжні права»; указами Президента України «Про положення про стипендії Президента України для переможців Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових навчальних предметів і Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України»; «Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді» (від 24.04.2000р. № 612/2000); «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (від 04.07.2005р. № 1013/2005); «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (від 30.09.2010р. № 927/2010); постановами Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти» (від 14.01.2004р. № 24); Концепцією профільного навчання в старшій школі та Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні.

У Донецькій області розроблялися та реалізовувалися регіональні цільові комплексні програми «Обдаровані діти»: в 1998 році розпорядженням Голови Донецької обласної державної адміністрації (від 01.07.1998 р.); в 2001 і в 2007 роках — як складові великих програм «Розвитку освіти Донецької області на 2001-2005 рр.» (від 30.01.2001 р.), «Освіти Донеччини. 2007-2010 рр.» (від 23.03.2007 р.).

Регіональна комплексна програма «Обдаровані діти» (затверджена рішенням Донецької обласної ради від 30.01.2001 № 3/18-408) діяла впродовж 2001-2005 років. У рамках Програми була відпрацьована система пошуку, відбору, творчого розвитку й педагогічного супроводу обдарованих дітей і молоді на всіх рівнях; створено банк даних обдарованих дітей; проведено заходи щодо формування мережі загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до освітніх потреб обдарованих учнів; залучено до роботи з обдарованою учнівською молоддю психолого-педагогічні та методичні служби; розроблено і впроваджено понад 500 видів рекомендацій для вчителів, батьків, керівників шкіл; проведено низку конкурсів, турнірів, фестивалів, змагань, виставок, спрямованих на розвиток та підтримку обдарованості; відкрито обласний заклад для обдарованих дітей — багатопрофільний ліцей «Ерудит» з очною формою навчання для 120 найбільш талановитих учнів регіону та обласна очно-заочна школа для 350 здібних школярів; започатковано виплату стипендій обдарованим дітям [1].

Виконання цієї програми дало можливість створити цілісну систему підтримки обдарованої молоді, яка вміщувала комплекс психолого-педагогічних, науково-методичних напрямів розвитку здібностей школярів, що передбачало: виконання програм «Інтелектуальний потенціал Донеччини», «Відродження духовності Донецького краю», «Здорове покоління Донбасу»; інтеграцію різних видів педагогічної діяльності щодо підтримки обдарованих школярів, а саме: пошук, відбір, розвиток здібностей, підтримка кожного здібного учня; єдність і взаємодію в роботі з обдарованими дітьми закладів освіти обласного, міського, районного і шкільного рівнів; створення обласного реєстру обдарованих школярів.

Показовими результатами роботи програми за підсумками 2001-2005 років став високий рейтинг команди школярів області у Всеукраїнських олімпіадах (друге місце серед команд інших областей України, призові місця на Міжнародних олімпіадах); протягом п'яти років призери Всеукраїнських, Міжнародних олімпіад заохочувалися стипендіями Донецької обласної ради; щорічно 140 обдарованих учнів, студентів та аспірантів отримували стипендії обласної

ради; у містах і районах Донецької області стипендії отримували понад 1,5 тисячі школярів; в області започатковано Всеукраїнський фестиваль мистецтв академічного співу «Українське бельканто», Міжнародний турнір спортивних бальних танців «Обдаровані діти — Престиж», конкурси співаків «Юні таланти», майстрів декоративно-прикладного мистецтва, юних художників «Дитячі фарби Донеччини» та ін.; до спортивних змагань з міні-футболу «Футбольні надії», баскетболу «Срібний кошик», волейболу, шахів «Юний гросмейстер», легкої атлетики «Королева спорту» тощо щорічно залучалися понад 200 тисяч учнів 5-11 класів.

Згідно з Програмою «Освіта Донеччини. 2007-2011 роки» та обласною цільовою програмою роботи з обдарованою молоддю на 2008-20011 роки, яка була прийнята рішенням колегії управління освіти і науки облдержадміністрації 17.04.2008 р., було продовжено пошук, підтримку та розвиток талановитої учнівської молоді (банк обдарованих дітей, стипендії, індивідуальні програми розвитку, науково-практичні конференції учнів 8-11 класів разом з ВНЗ III-IV рівнів акредитації, конкурси для учнів початкової школи «Юний ерудит», Інтернет-турніри для учнів 5-7 класів і т.п.).

Аналіз результативності програм засвідчив, що дітям з високими здібностями надаються різноманітні форми допомоги, проте було з'ясовано, що ця робота вимагає більш глибокого вивчення й опрацювання її методологічних основ, сучасного осмислення й розв'язання низки певних проблем. Серед них було виявлено: низький рівень взаємодії педагогів та інших фахівців з батьками обдарованих дітей, відсутність механізму надання адресної допомоги кожній дитині, потреба в розробці індивідуальних освітніх маршрутів з урахуванням специфіки творчої та інтелектуальної обдарованості учня, недостатній рівень професійної підготовки педагогів, які працюють із категорією обдарованих. Через стереотипи, що склалися в системі навчання, такій категорії вчителів іноді складно вибудувати професійно-особистісні відносини з обдарованими дітьми в освітньо-виховному процесі. Виникла потреба в підвищенні якості підготовки педагогів для обдарованих дітей, їх науково-методичній підтримці та психологічному супроводі. Подальшого розвитку й удосконалення потребував науково-методичний супровід інноваційних освітніх закладів, на базі яких створюються експериментальні майданчики, лабораторії з питань обдарованості. Для здійснення їх ефективної діяльності було необхідно розробити механізми мережевої взаємодії.

Складність демографічної ситуації і, разом з тим, підвищення суспільних вимог до якості освітніх послуг викликали необхідність пошуку і апробації нових підходів до організації шкільної освіти в регіоні. Досить ефективною формою забезпечення доступності школярів до якісної освіти, що зазнала особливого поширення в останнє десятиріччя, є створення освітніх округів. Під освітнім округом розуміють добровільне об'єднання загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності з дошкільними, позашкільними та іншими навчальними закладами, а також установами охорони здоров'я, що сприяють здійсненню освітньої діяльності, і створюється для забезпечення освітніх та культурно-освітніх потреб громадян, які проживають у межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці (району, міста або їх частин). Основним завданням освітнього округу є забезпечення єдиного освітнього простору в межах адміністративно-територіальної одиниці, створення належних умов для навчання обдарованих учнів, раціональне використання творчого потенціалу педагогічних працівників, реалізація допрофільної підготовки і профільного навчання, розвиток творчих здібностей, нахилів, обдарувань дітей, упровадження сучасних освітніх технологій. Функціонування освітніх округів, в яких є реальні можливості за рахунок концентрації в опорних навчальних закладах матеріально-технічних, фінансових, кадрових ресурсів, якісно забезпечувати освітні потреби населення на прилеглих територіях.

Наразі територію Донецької області умовно поділено на 54 освітні території, в яких створені та функціонують 242 освітніх округи. В округах визначено 249 опорних шкіл, на базі яких здійснюється профільне та допрофільне навчання учнів округу. Ресурсними центрами профільного навчання в освітніх округах області є 65 загальноосвітніх навчальних закладів нового типу: 29 гімназій, 34 ліцеї та 2 колегіуми.

Однак діюча мережа загальноосвітніх навчальних закладів, яка була сформована в другій половині ХХ століття практично без урахування регіональних потреб та особливостей, унаслідок обмеженої варіативності освіти, недостатнього рівня матеріальної бази та кадрового потенціалу не сприяє повною мірою впровадженню інноваційних освітніх технологій, профільного навчання, здійсненню роботи з різними категоріями школярів. З метою усунення існуючих недоліків та подальшого якісного оновлення мережі загальноосвітніх навчальних закладів програмою «Освіта Донеччини. 2012-2016 роки» заплановано: створення, відкриття нових загальноосвітніх навчальних закладів та їх філій; реорганізація шкіл та інших навчальних закладів; створення навчально-виховних комплексів; дієве функціонування опорних (базових) шкіл та ресурсних центрів з організацією підвезення до них учнів, організація взаємодії закладів освіти; поліпшення варіативності навчання, якості освітніх послуг, у тому числі через взаємодію з позашкільними закладами, установами культури, соціальної сфери тощо; підвищення рівня кадрового потенціалу закладів освіти; модернізація системи управління освітою в регіоні, залучення до управління громадських інституцій [2].

Після аналізу результативності попередньої програми, було розроблено Концепцію регіональної стратегії в сфері підтримки та розвитку дитячої обдарованості до 2020 рр., яка була укладена з урахуванням нових запитів суспільства щодо формування конкурентоспроможної особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, програмування власного життя.

Метою обласної цільової програми підтримки та розвитку дитячої обдарованості «Надія Донеччини» на 2010-2020 роки було визначено: забезпечення сприятливих умов для подальшого розвитку цілісної обласної системи виявлення, розвитку, адресної підтримки обдарованих дітей у різних областях інтелектуальної, творчої та спортивної діяльності, спрямованої на виховання громадянина з гуманістичним світоглядом, компетентного у власній життєдіяльності.

Ставши логічним продовженням попередніх програм, нова програма серед основних завдань має наступні: подальша розбудова обласної системи пошуку, розвитку й психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді, її професійної орієнтації з урахуванням регіональної специфіки, соціально-економічного та наукового потенціалу області; розробка науково-методичних засад, методичних рекомендацій та програм для навчання й розвитку творчого потенціалу обдарованої молоді; залучення обдарованої молоді до науково-дослідної, експериментальної, творчої діяльності, зокрема в гуртках та філіях Малої академії наук; забезпечення економічних і соціальних гарантій розвитку та самореалізації обдарованої особистості; удосконалення системи підготовки та стимулювання педагогів до інноваційного пошуку в роботі з обдарованими; надання консультативної допомоги батькам та педагогічним кадрам щодо роботи з обдарованими.

Серед завдань програми з'явилися нові порівняно з попередніми версіями: надання адресної допомоги обдарованим у різних галузях інтелектуальної, творчої та соціальної діяльності відповідно до їх здібностей, у тому числі на основі інноваційних технологій виявлення і підтримки обдарованих дітей, які мешкають у сільській місцевості, населених пунктах, віддалених від великих центрів культури, освіти, науки; забезпечення умов для неперервної освіти обдарованих учнів усіх категорій; створення керованої системи пошуку та впровадження освітніх інновацій у роботу з обдарованими дітьми; пошук шляхів координації діяльності органів виконавчої влади, місцевого самоврядування, навчальних закладів, громадських організацій з питань розвитку та підтримки обдарованості; поглиблення міжрегіонального та міжнародного співробітництва у сфері пошуку й апробації нових психолого-педагогічних технологій виявлення, навчання та підтримки обдарованих.

Проект «Надія Донеччини — гордість України» є частиною програми «Освіта Донеччини. 2012-2016 роки». Метою проекту є вдосконалення системи роботи з обдарованими дітьми через створення умов для виявлення, підтримки та розвитку обдарованих дітей, забезпечення якісної освіти, формування здатності до неперервної освіти, сприяння їх самореалізації, професійному самовизначенню відповідно до здібностей та інтересів; підвищення професійної компетентності вчителя, що працює з обдарованими дітьми [2].

Проект спрямований на вдосконалення освітнього середовища, яке створює і відтворює умови для навчання, розвитку, виховання та соціалізації обдарованих дітей. Проектом передбачено здійснення інноваційних перетворень у розробці та впровадженні нових технологій навчання і виховання, розвитку системи безперервної освіти, яка включає в себе також підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних кадрів, роботу з обдарованими дітьми. Основними завданнями проекту визначено запровадження на обласному рівні учнівських змагань за форматом всеукраїнських та міжнародних; удосконалення традиційних і впровадження в освітній процес нових педагогічних технологій; залучення до роботи з обдарованою молоддю творчого потенціалу національної та зарубіжної вищої школи, поглиблення міжнародного співробітництва у сфері нових педагогічних технологій навчання і виховання обдарованої молоді; унормування на регіональному рівні стимулювання педагогів, які працюють з інтелектуальною та творчою елітою Донеччини; координування діяльності органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, громадських організацій з питань розвитку та підтримки обдарованої молоді.

Наразі на національному та міжнародному рівнях збільшилася кількість учнівських предметних олімпіад з 15 до 20; кількість турнірів юних знавців сягає 11; кількість Інтернет-олімпіад — 10; кількість різноманітних учнівських конкурсів — 86. Кожного року збільшується кількість предметних секцій Малої академії наук України, наразі їх — 54. Результати роботи з обдарованою молоддю на національному і міжнародному рівнях розглядаються як показники якості освіти та повинні сприяти формуванню позитивного іміджу області.

Виконання заходів обласних програм «Обдаровані діти» та програми «Надія Донеччини» за останні роки дозволило досягти певних позитивних результатів. Збільшилася кількість учасників інтелектуальних змагань на шкільному та районному рівнях, що сприяло збільшенню кількості переможців III та IV етапів Всеукраїнських учнівських предметних олімпіад. Серед школярів Донецької області в 2010 році призерами IV етапу Всеукраїнських учнівських предметних олімпіад стали 68 учнів, у 2011 р. — 66 учнів, у 2012 р. — 79 учнів, у 2013 р. — 83 учня. За період з 2007 по 2012 роки серед школярів Донецької області було 23 переможця міжнародних олімпіад з різних навчальних предметів. Підвищився інтерес учнів до наукової діяльності, значно зросла кількість учнів-членів МАН, сформовано банк обдарованої учнівської молоді (27,3 тис. осіб) та їх наставників (11,8 тис. осіб).

**Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Протягом останніх років розвиток дитячої обдарованості є пріоритетним напрямком регіональної освітньої моделі Донецької області. Було розроблено та реалізовано низку програм та проектів щодо підтримки обдарованої молоді в регіоні, розбудовано систему освітніх округів, створено загальноосвітні заклади нового типу, які стали лідерами в роботі з обдарованими школярами та в розробці і впровадженні педагогічних інновацій. Результатами спільних зусиль освітян в роботі з педагогічної підтримки обдарованих школярів освітніх установ області стало зростання кількості призерів Всеукраїнських учнівських предметних олімпіад та Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів — членів Малої академії наук України, поширення різноманітних творчих та спортивних конкурсів і змагань серед школярів Донецької області. Перспективним напрямком подальших досліджень є вивчення та узагальнення досвіду регіональних систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які працюють з обдарованими школярами.

### Література:

1. Програма «Обдаровані діти» / Рішення Донецької обласної ради від 30.01.2001 № 3/18-408. [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу : [http://www.osvita.donetsk.ua/?lang=ua&sec=05.01&iface=Public&cmd=region\\_programs&args=](http://www.osvita.donetsk.ua/?lang=ua&sec=05.01&iface=Public&cmd=region_programs&args=)
2. Програма «Освіта Донеччини. 2012-2016 роки» / Рішення Донецької обласної ради від 29.03.2012 № 6/10-253. [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу : <http://www.osvita.donetsk.ua/?lang=ua&sec=05.01&iface=27&cmd=showdoc&args=id:116>

*Розвиток дитячої обдарованості є пріоритетним напрямком регіональної освітньої моделі Донецької області. Протягом останніх років було розроблено та реалізовано низку регіональних цільових комплексних програм та проєктів підтримки обдарованої молоді («Обдаровані діти», «Надія Донеччини — гордість України»), виконання яких дало можливість створити цілісну систему підтримки обдарованої молоді в Донецькій області.*

**Ключові слова:** обдаровані школярі, регіональна програма, Донецька область, педагогічна підтримка обдарованих школярів

*Развитие детской одаренности является приоритетным направлением региональной образовательной модели Донецкой области. В последние годы был разработан и реализован ряд региональных целевых комплексных программ и проектов поддержки одаренной молодежи в регионе («Одаренные дети», «Надежда Донбасса — гордость Украины»), выполнение которых позволило создать целостную систему поддержки одаренной молодежи в Донецкой области.*

**Ключевые слова:** одаренные школьники, региональная программа, Донецкая область, педагогическая поддержка одаренных школьников

*Development of children's giftedness is a priority of the regional educational model in Donetsk region. Over the last years, various regional target complex programs and projects of gifted youth support have been developed and implemented in the region («Gifted children», «Hope of Donetsk region — pride of Ukraine»); their implementation has enabled to create an integrated system of gifted youth support in Donetsk region.*

**Key words:** gifted pupils, regional program, Donetsk region, pedagogical support of gifted pupils.

УДК [373.5.091.33:004.77] : 8

**А.П. Кобися, І.О. Порицька  
м. Вінниця, Україна**

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ**

Комп'ютери стрімко увійшли в різноманітні сфери повсякденної діяльності суспільства, тому широке запровадження комп'ютерної техніки у процесі навчання є важливим завданням педагогів. Воно докорінно змінює зміст та роль учителя в навчально – виховному процесі, дає змогу школяреві навчатися не тільки за нових умов, але й по-новому. Учням потрібні нові навички: думати, розуміти сутність речей, осмислювати ідеї й концепції і вміти шукати потрібну інформацію, тлумачити її і застосовувати за конкретних умов. Саме цьому сприяють інтерактивні технології. Інтерактивне навчання дає можливість збільшити відсоток засвоєння матеріалу, впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) часто використовуються як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ — це загальніший термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію [1].

**Аналіз попередніх досліджень.** Дослідженню питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні української мови присвячено роботи педагогів Т. Бауер, В. Береговенко, Л. Грінченко, Г. Корицької, С. Кущенко, Т. Лозовської, І. Січкара, Л. Сорокіної та ін.

**Актуальність проблеми** зумовлена необхідністю розвитку пізнавальних інтересів школярів на уроках української мови за допомогою інтерактивного мультимедійного електронного підручника.

**Мета дослідження.** У цій статті нашою метою є огляд можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні української мови у загальноосвітніх закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання, що стоять перед учителем-словесником за умови використання ІКТ, відрізняються від мети і завдань інших учителів-предметників і передбачають роботу з текстом, з художнім словом, з книгою. Учителю української мови та літератури необхідно сформувати в учнів міцні орфографічні й пунктуаційні уміння та навички, збагатити словниковий запас учнів, навчити їх володіти нормами літературної мови, дати знання лінгвістичних і літературознавчих термінів. Безперечним помічником у вирішенні цих завдань є ІКТ [2, с. 45].

Проведення уроків із залученням інформаційних технологій потребує серйозної підготовки. Конструювання такого уроку відбувається у кілька етапів. Це концептуальний (визначення дидактичної мети, доцільності використання інформаційних технологій для досягнення кінцевих результатів), технологічний (визначення форми уроку, відбір електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП)), операціональний (виділення основних елементів уроку, визначення місця електронних засобів навчального призначення у структурі уроку, вибір способів взаємодії фігурантів уроку з навчальними засобами) і етап педагогічної реалізації (переведення педагогічних принципів у конкретний навчальний вплив) [3].

Труднощі, з якими найчастіше зустрічається вчитель під час застосування на уроках української мови та літератури комп'ютерних технологій, переважно зумовлені недостатнім забезпеченням шкіл якісними технічними засобами навчання. Оновлення змісту сучасної освіти, структури, методів, організаційних форм навчання української мови та літератури за допомогою комп'ютерних технологій спрямоване на створення оптимальних умов для покращення ефективності навчально-виховного процесу [4, с. 40].

Покажемо, як можна використовувати інформаційні технології безпосередньо на уроках української мови та літератури для того, щоб полегшити усвідомлене, неформальне здобуття сталих знань учнями, зробити цей процес творчим, цікавим, яскравим – естетизувати його, щоб на основі сформованого інтересу закласти основи потреби в самоосвіті, самовдосконаленні в подальшому житті.

Урок з використанням мультимедійних технологій стає цікавішим для учня, а тому й ефективнішим для засвоєння знань, поліпшує рівень унаочнення навчального матеріалу на уроці.

Кількість мультимедійної підтримки уроку може бути різною: від кількох хвилин до використання мультимедіа впродовж цілого уроку. Під час уроку з мультимедійною підтримкою істотно змінюється роль учителя, який виступає передусім організатором, координатором пізнавальної діяльності учнів.

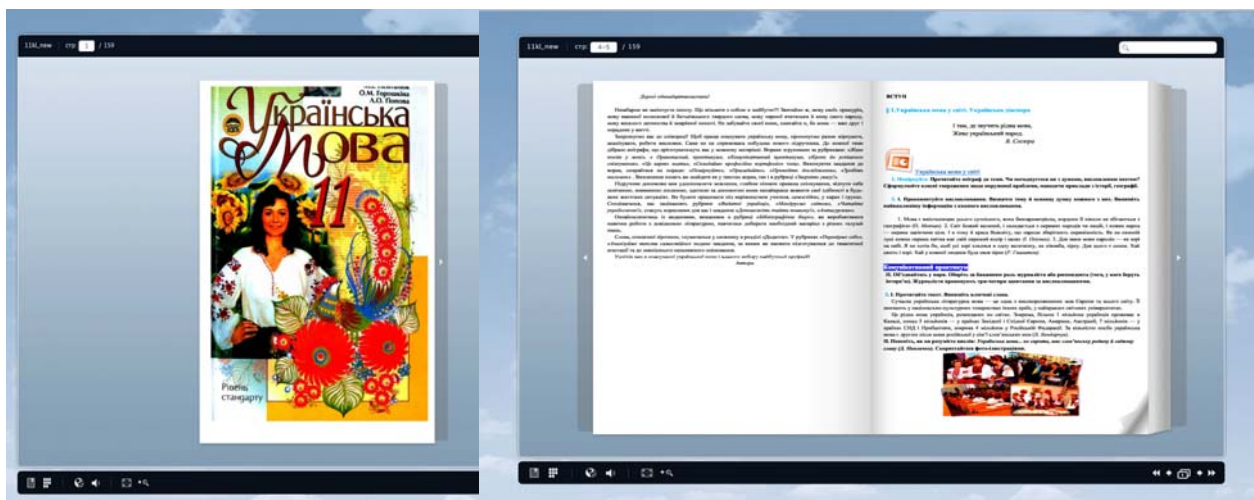
За допомогою комп'ютерних технологій можна використовувати на уроці наочність вищого рівня — відеоматеріали, анімаційні фрагменти, інтерактивні моделі тощо, які дають змогу продемонструвати на уроці ті явища, які в реальному світі побачити неможливо. Інформаційні технології допомагають індивідуалізувати та диференціювати навчання. Цього досягають не тільки завдяки різнорівневим завданням, а й за допомогою самоосвіти учня.

Комп'ютер та інтерактивні дошки на уроках української мови та літератури поступово стають звичними засобами навчання; використання яких роблять урок динамічним, яскравим і, звичайно, набагато результативнішим.

Міністерством освіти і науки України схвалені окремі електронні посібники, які можна використовувати на уроках української мови та літератури: «Практикум з української мови: 10 – 11 класи» (автори – Л. Скуратівський, Г. Шелехова, В. Новосьолова, Л. Плетньова), Педагогічний програмний засіб «Українська мова – 7 клас» (автори – Л. Скуратівський, Г. Шелехова, В. Новосьолова, Я. Остаф), Педагогічний програмний засіб «Українська мова – 8 клас» (автори – Л. Скуратівський, Г. Шелехова, В. Новосьолова, Я. Остаф), але поряд з ними існує величезна кількість електронних посібників, розроблених педагогічними працівниками.

Розглянемо інтерактивний мультимедійний електронний підручник створений нами з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у цікавому нестандартному для учнів та вчителів вигляді інтерактивної мультимедійної електронної книги, що може бути

завантажена за допомогою мобільних пристроїв (ноутбуків, планшетів, смартфонів тощо).



**Рис. 1. Зовнішній вигляд і зміст посібника**

Цей ресурс призначений для підвищення рівня знань учнів 11 класу з української мови та може бути використаний учителем під час пояснення нового матеріалу, узагальнення, систематизації та перевірки знань учнів; учнями з метою самостійного опрацювання навчального матеріалу, його повторення, узагальнення та систематизації; під час підготовки до ТО, ДПА, ЗНО; для індивідуального, самостійного та дистанційного навчання.

У порівнянні зі звичайними паперовими підручниками інтерактивний мультимедійний електронний підручник містить розроблені інтерактивні мультимедійні матеріали з української мови і є сучасним багатофункціональним засобом навчання, що надає ширші можливості для організації навчального процесу, забезпечує індивідуальний темп навчання та гнучке реагування на ситуацію на уроці. Підручник допомагає ґрунтовно підготуватись до уроків як учню так і вчителю, а також підвищує зацікавленість учнів у вивченні навчального матеріалу з української мови.

Зміст навчального матеріалу підручника доповнено великою кількістю цікавих інтерактивних карт знань, що наочно відображають суть основних правил, типологію, класифікацію тощо, повністю відображено у вигляді презентації з використанням великої кількості авторських опорних схем. А також підручник містить тести, що представлені в інтерактивній формі. Вони мають змогу пройти тестові завдання, отримати відомості про відсоток правильних відповідей, а також перелік номерів запитань, в яких було зроблено помилку. Тестові завдання можна використовувати як під час самостійної роботи учнів так і під час групової роботи учнів з використанням сучасного технічного забезпечення (інтерактивної дошки, мультимедійного проектора і персонального комп'ютера), а також персональних мобільних гаджетів учнів (ноутбуків, планшетів, смартфонів тощо). Інноваційна значущість полягає в тому, що формування мовної компетентності учнів забезпечується використанням ІКТ у навчально-виховному процесі, який поєднує систематизацію знань навчального матеріалу з тренуванням у форматі тестування, а разом із тим є ефективною підготовкою до зовнішнього незалежного оцінювання.

Привертають увагу також озвучені тексти, які допомагають учням розвивати правильну вимову, формувати вміння та навички спілкування, покращити комунікативні навички у дітей.

Вірші у аудіо-форматі – ще одна зручна перевага електронного мультимедійного підручника, що позиціонують його як, певною мірою, аудіо-книгу. Крім того вірші краще сприймаються учнями на слух і яскравіше запам'ятовуються завдяки інтонації автора, що зачитує вірш. Підвищують рівень культури та освіченості, стимулюють пізнавальну та творчу активність учнів.

Аудіоматеріали можна ефективно використовувати як під час виконання завдань у зошиті, так і в якості аудіозавдань.

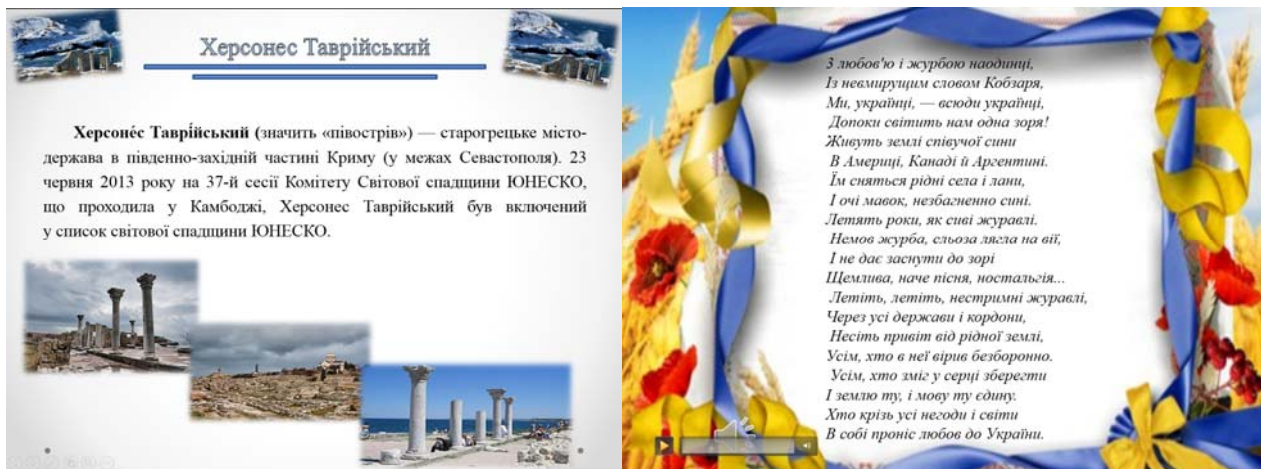


Рис. 2. Зразки додаткових матеріалів та озвучених текстів

Презентації та відеозаписи – ще одна вагома перевага такого підручника. Вони допомагають візуалізувати представлений навчальний матеріал, покращують його засвоєння. Перегляд презентацій з української мови є ефективним методичним прийомом, що допомагає в цікавій формі узагальнювати, відпрацьовувати, повторювати, систематизувати вивчене та розвиває естетичний смак учнів. Комп'ютерна програма PowerPoint дає широкий простір для використання мультимедійних можливостей комп'ютера під час вивчення різноманітного матеріалу.

Карти знань – зручна й ефективна техніка візуалізації мислення й альтернативного запису [5].

Карти знань, що використовуються у підручнику, представляють навчальний матеріал у блок-схемному вигляді, що як відомо, сприяє кращому запам'ятовуванню вивченого, спираючись на зорову пам'ять учнів, розширює та поглиблює знання з української мови.



Рис. 3. Зразки карт знань

Для створення інтерактивного мультимедійного електронного підручника з української мови для 11 класу та його елементів використовувалися програмні продукти відомих світових виробників.

Використання ІКТ на уроках з української мови свідчить, що можна виокремити наступні переваги їх застосування у навчально-виховному процесі в цілому та на кожному конкретному уроці, що спричинює зміни організаційних моментів, а саме: економиться час як уроку, так і підготовки до нього; зручно проводити урок; обсяг та технологічні можливості дозволяють



будувати будь-які типи уроків та у більшому обсязі використовувати різні види навчальної діяльності учнів (у тому числі, й самостійної).

**Висновок.** Отже, головне завдання використання ІКТ у процесі вивчення української мови й літератури – підвищити пізнавальний інтерес учнів до вивчення предмета, ефективність його опанування школярами. Загальноновизнано, що особистість, яка зацікавлена й хоче пізнати матеріал, засвоює його набагато краще, ніж та, що не зацікавлена змістом того, що вивчає. Використання комп'ютерних технологій вносить істотні зміни у діяльність педагога та розвиток учня як особистості, висуває нові вимоги до професійної майстерності викладання предмета у комп'ютерному класі, вимагає чіткої організації та індивідуальної роботи з кожним учнем під час навчально-виховного процесу.

### Література:

1. Інформаційно-комунікаційні технології. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://wikipedia.org/Інформаційно-комунікаційні\\_технології](http://wikipedia.org/Інформаційно-комунікаційні_технології).
2. Бауер Т.Ф. Доцільність застосування ІКТ на уроках української мови і літератури: теорія, практика, досвід / Т. Ф. Бауер // Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні української мови і літератури: посібн. для вчителя / за ред. О. Месевря, С. Січкара. – Черкаси: ЧОППОП, 2012. – С. 44-48.
3. Саламандик О. Використання ІКТ на уроках української мови та літератури / О. Саламандик. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://metodukr-ikt.blogspot.com>.
4. Береговенко В. Доцільність застосування ІКТ на уроках української мови і літератури / В. Береговенко // Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні української мови і літератури: посібн. для вчителя / за ред. О. Месевря, С. Січкара. – Черкаси: ЧОППОП, 2012. – С. 39-44.
5. Карти знань. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://wikipedia.org/карти\\_знань](http://wikipedia.org/карти_знань)

*У статті розглянуто можливість використання електронних навчальних посібників під час вивчення української мови у старшій школі, описана методика використання електронних матеріалів для підвищення зацікавленості учнів, формування у них мовленнєвих компетенцій з використанням сучасного програмного і апаратного забезпечення.*

**Ключові слова:** електронний посібник, мультимедійні технології, українська мова, відеоматеріали, карти знань.

*В статье рассмотрена возможность использования электронных учебных пособий при изучении украинского языка в старшей школе, описана методика использования электронных материалов для повышения заинтересованности учащихся, формирование у них речевых компетенций с использованием современного программного и аппаратного обеспечения.*

**Ключевые слова:** электронное пособие, мультимедийные технологии, украинский язык, видеоматериалы, карты знаний.

*The article deals with the use of electronic textbooks in the study of the Ukrainian language in high school, described a technique using electronic materials to enhance the interest of students forming their speech competencies using modern software and hardware.*

**Key words:** electronic guide, multimedia technologies, Ukrainian, videos, maps knowledge.

## РОЛЬ ГІГІЄНІСТА ЗУБНОГО В ПРОФІЛАКТИЦІ КАРІЄСУ

**Постановка проблеми.** Здорова посмішка — це не лише запорука гарного настрою, впевненості в собі, але й один із показників здоров'я. Адже, нормальне функціонування всіх органів та систем в організмі людини значною мірою залежить від стану здоров'я порожнини рота. Ні для кого не секрет, що основною проблемою порожнини рота є карієс, який вражає як молочні, так і постійні зуби.

**Мета статті** — дослідити причинно-наслідковий зв'язок розвитку уражень твердих тканин зуба постійного прикусу з ураженням каріозного процесу тимчасового зуба. Тобто нелікований карієс молочного зуба може призвести до порушень анатомо-функціональних особливостей постійного зуба (недосконалий емале- та дентиногенез, патології форми зубів постійного прикусу, патологія співвідношення щелеп між собою) [1, с. 60].

**Виклад основного матеріалу.** У щелепно-лицьовій ділянці зуби відіграють важливу роль і виконують такі функції:

- жування в порожнині рота до утворення харчової грудочки;
- естетична функція (формування так званої «лінії посмішки»);
- формування лицьової частини черепа;
- бар'єрна функція (захист від слини);
- артикуляція звуків (чітка вимова звуків);
- формування симетричності обличчя (співвідношення правої та лівої частин обличчя);
- формування конфігурації обличчя (співвідношення трьох горизонтальних ліній обличчя, що проводять по найбільш виступаючих точках);
- формування прикусу людини, тобто співвідношення верхньої та нижньої щелеп у зімкнутому стані в спокої.

З курсу генетики відомо, що в нормі риси обличчя та вид прикусу може успадковуватись від нащадків, таким самим чином дитина може успадкувати схильність до каріозних уражень, що стає причиною так званого множинного карієсу, з ураженням різних груп зубів.

Проблема карієсу в сучасному світі, де є достатній рівень виховної та пізнавальної реклами, можливості проводити різноманітні та безболісні методи діагностики дуже зацікавила членів стоматологічного гуртка Могилів-Подільського медичного коледжу.

Гуртківці провели статистичний аналіз даних обстежуваних людей і відмітили таку закономірність, що в наш час карієс зубів — одна із найпоширеніших хвороб людини.

Разом із тим 2000 років тому карієс зустрічався порівняно рідко, а в людей льодовикового періоду він зовсім не спостерігався, що зумовлено вживанням жорсткої їжі та практичною відсутністю вуглеводів. Є народи вільні від карієсу і в цей час, наприклад, ескімоси та індіанці Північної Канади [2, с. 307].

При дослідженні черепів бронзової епохи та неоліту не виявлено жодного випадку карієсу. Зуби того періоду відрізнялися більшим розміром, ніж у сучасних дітей з добре вираженими буграми молочних молярів.

У більш пізній час карієс зубів серед народів Європи став поширюватись усе більше і більше. До XVIII сторіччя він не мав масового характеру. Лише у XVIII — XIX століття за даними Лейнс Хосек карієс серед жителів міст був виявлений у 78-82 % [3, с. 288].

У XX сторіччі поширеність карієсу зубів досягла 90 %, а у деяких народів доходила до 100 %. За даними статистики карієсом уражено 80 % дітей з молочним прикусом і 63 % дорослих з постійним. В Європі цей показник складає 46 % у дітей з тимчасовим прикусом і 37 % у дорослих з постійним. Не обійшла ця проблема й Україну, де показник карієсу 88 % у дітей і

76 % у дорослих, що є вище Європейського.

У Могилеві-Подільському 32,3 % дорослих та 23,8 % дітей уражені карієсом. Студентів зацікавив факт низького рівня карієсу в місті, і вони вирішили дослідити цю проблему, оскільки саме їм доведеться профілакувати карієс і тому потрібно знати специфіку попереджувальних заходів:

- проведення лекцій-бесід у малих групах;
- проведення індивідуальних уроків гігієни;
- допомога у підборі засобів догляду за ротовою порожниною;
- проведення місцевих протикаріозних заходів кожній людині індивідуально;
- підбір основних та допоміжних засобів догляду за порожниною рота;
- контроль якісного використання засобів гігієни порожнини рота.

Недотриманням основних порад населення наражає себе на небезпеку у розвитку дефектів твердих тканин зубів, що розглядаються як каріозні процеси.

Що ж таке карієс?

Це локальний патологічний некробіотичний процес, що виникає після прорізування зубів і характеризується демінералізацією тканин з появою дефектів у вигляді порожнини. На перший погляд це лише косметичний дефект з наявністю порожнини в зубі, але це не так — ця незначна проблема несе за собою низку віддалених ускладнень, які можуть порушити функціонування всього організму.

У дітей карієс може призвести до появи первинної адентії постійного прикусу, тобто до відсутності зубів, захворювань скронево-нижньощелепового суглобу, ревматизму, в дорослих — до появи захворювань ШКТ, вторинної часткової, а згодом повної адентії, деформації щелеп. Як видно з вищевказаного, проблема карієсу є актуальною як у дитячому, так в дорослому віці.

Отже, основним патогенетичним фактором карієсу є демінералізація — вимивання з емалі та дентину мінеральних речовин (кальцію, фтору і частково натрію) з порушенням цілісності кристалів кальцій гідроксиапатиту. Тому стає зрозумілим роль фтору в попередженні розвитку каріозного процесу. Фтор, потрапляючи на поверхню емалі, зв'язує кальцій гідроксиапатит емалевих призм і ущільнює їх, захищаючи від механічних подразників, дії хімічних чинників. Потовщення емалі сприяє захисту від патогенних мікроорганізмів, а саме мутуючого стрептококу, що є етіологічним чинником карієсу. Стає зрозумілим, що підвищення кількості фтору у питній воді, харчових продуктах, зубних пастах сприяє ремінералізації емалі та дентину і зменшує ризик виникнення карієсу [4, с. 89].

Оскільки місто Могилів-Подільський водопостачається з підземних свердловин з підвищеним умістом фтору, то це і є причиною карієсрезистентності (стійкості до карієсу) населення, хоча приносить не менш серйозну стоматологічну проблему — флюороз. Тому при проведенні санітарно-просвітницької роботи гігієністи зубні мають доносити до відома населення міста, що індивідуальну гігієну порожнини рота необхідно проводити з використанням паст з мінімальним умістом фтору ( до 0,6 мг). З ціллю попередження розвитку каріозних процесів у нашій місцевості жителі міста мають використовувати профілактичні протикаріозні пасти з підвищеним умістом кальцію і зниженим умістом фтору, а в районі з максимальним умістом фтору в питній воді пасти повинні бути дефторованими, тобто вільними від фтору. Дуже важливим для попередження демінералізації (вимивання мінеральних речовин з твердих тканин зуба) є дотримання рекомендацій щодо харчування: вживання харчових продуктів з підвищеним умістом фтору (морепродукти, зелений чай). Потрібно зазначити, що жителям міста Могилева-Подільського слід дотримуватись індивідуальних рекомендацій щодо обмеження їжі, збагаченої фтором, оскільки він потрапляє в достатній кількості з питною водою. Тому буде доречним компенсувати поняття ремінералізації введенням у добовий раціон харчових продуктів, що містять кальцій (молочні продукти, м'ясні продукти). Демінералізації сприяє підвищена кількість муцину (ферменту) в слині, що збільшує її в'язкість і порушує самоочищення порожнини рота і збільшує налипання залишків їжі. Тому для профілактики карієсу, крім біохімічного впливу на тверді тканини зуба, велике значення має механічне

очищення ротової порожнини від залишків їжі з використанням основних та допоміжних засобів:

- зубні пасти протикаріозного призначення;
- індивідуально підібрані зубні щітки;
- зубні нитки;
- еліксири, спреї;
- жувальні пігулки та гумки [5, с. 34].

Поглиблене вивчення цієї проблеми дає змогу майбутнім гігієністам зубним проводити профілактичну роботу з попередження виникнення карієсу серед жителів міста з урахуванням указаних особливостей регіону, тому що не значна проблема несе за собою низку відстрочених, віддалених ускладнень, які можуть порушити функціонування всього організму.

Отож, звернемо увагу на деякі ускладнення:

- у дітей у тимчасовому прикусі каріозні процеси можуть призвести до розвитку патології — первинної адентії в постійному прикусі (тобто відсутність зародку постійного зуба);
- каріозні процеси в дитячих кутніх зубах призводять до нерозвинення кісткової тканини щелепи, як наслідок патологія прикусу;
- важливою проблемою у дітей та підлітків є причино-наслідковий зв'язок карієсу з ревматизмом. Оскільки збудником карієсу є мутуючий стрептокок споріднений з  $\beta$ -гемолітичним стафілококом групи А, який викликає ревматизм;
- множинні не ліковані каріозні процеси у дорослих призводять до ранньої втрати зубів - вторинної адентії, яка з початку є частковою, а згодом переходить у повну;
- вторинна адентія може призвести до захворювань шлунково-кишкового тракту оскільки порушується подрібнення та перетирання їжі. Несформована харчова грудочка, потрапляючи у травний тракт, викликає запалення слизової оболонки шлунку — гастрит, що погіршує процес перетравлення їжі всмоктування поживних речовин. Часто адентія є причиною виразкової хвороби шлунка.

Ще одним наслідком вторинної адентії є порушення конфігурації обличчя, що проявляється ранньою старечою прогенією. Вона є не лише серйозним естетичним дефектом, а також порушенням вимови звуків, самоочищення порожнини рота, розбризкування слини під час розмови, що стає причиною появи незручності спілкування.

Рання втрата зубів при частковій вторинній адентії має негативний вплив на функціонування та структуру скронево-нижнього щелепового суглобу. Під час навантаження жувального апарату максимальна сила локалізується в ділянці, де зуби збережені, одночасно з цим страждає суглоб, в якому виникає запалення-артрит, потім деструктивні зміни — артроз, а згодом і анкілоз, наслідком якого є асиметрія обличчя в бік ураження, абсолютна неможливість відкривання рота і жування.

Як видно з вищевказаного проблема карієсу є актуальною як у дитячому, так і в дорослому віці. Тому гостро постає питання профілактики, основну роль в якій відіграють гігієністи зубні.

Згідно з кваліфікаційною характеристикою до їхніх функцій входить навчання пацієнтів індивідуальної гігієни порожнини рота з метою попередження руйнування зуба.

Індивідуальна гігієна порожнини рота — використання основних засобів (щітки та пасти), тобто чищення вранці та ввечері не тільки зубів, а також порожнини рота (язика, щік, поверхонь ясен, піднебіння) і використання допоміжних засобів догляду за ротовою порожниною (зубних еліксирів, флосів, професійних жувальних гумок та пігулок).

Дуже важливо прищепити дитині навички догляду за ротовою порожниною, які б вона використовувала все життя. Починати догляд потрібно з появою першого зуба, зпочатку дитині чистить зуби мама використовуючи зубну щітку та пасти, потім дитина поступово привчається до самостійного чищення зубів під наглядом дорослих. Усім цим навичкам навчає зубний гігієніст у групових заняттях та тренінгах у дитячих садках та школах за допомогою ігрових методик [5, с. 289-294].

Після проведення індивідуального уроку гігієни гігієніст зубний проводить контроль

якості очищення порожнини рота з використанням індексного оцінювання, яке визначається після зафарбовування зубів «Колор-тест». Зафарбовуванню підлягають зуби фронтальної групи, тобто передні зуби (різці та ікла) та верхні моляри. Пояснити такий вибір можна механічним навантаженням передніх зубів під час їжі та локалізацією гирла слинних залоз у проекції кутніх зубів.

При виявленні у дітей та підлітків особливостей будови фісур (заглиблень жувальної поверхні), які не достатньо очищуються засобами догляду за порожниною рота гігієніст зубний проводить герметизацію (щільне закриття пломбувальними матеріалами заглиблень жувальної поверхні). Сучасна стоматологія пропонує використання в якості герметика композити світлового твердіння, тобто фотополімери сучасного покоління. Зуби, що будуть покриватись матеріалом не препарують, а лише підлягають антисептичній обробці. Термін експлуатації герметика протягом 2-х років, після проходження цього періоду попередній герметик можна замінити на новий (при потребі).

Дуже важливими для збереження здорової порожнини рота є дотримання рекомендацій щодо харчування — воно повинно бути збалансованим, раціональним і вітамінізованим. Усі ці рекомендації входять до пам'ятки «Здорова посмішка»:

- Ретельно чистіть зуби двічі на добу (після сніданку, перед сном).
- Протягом дня використовуйте допоміжні засоби догляду за порожниною рота.
- Зменшіть споживання солодоців.
- Після споживання вуглеводів обов'язково сполосніть порожнину рота під проточною водою, краще почистити її засобами догляду (зубна щітка та паста).
- Вживайте лише професійні жувальні гумки, що запропоновані міжнародною асоціацією стоматологів протягом 15 хв. після їжі.
- Двічі на рік відвідуйте зубного гігієніста для проведення профілактичного огляду.

**Висновок.** Отже, сучасна стоматологія застосовує профілактичні підходи з попередження каріозних уражень твердих тканин зуба з використанням місцевих та загальних заходів, з урахуванням місця проживання та соціальних факторів. Члени гуртка стоматології розробили комплекс попереджувальних заходів для жителів міста Могилева-Подільського, що допоможуть у їхній практичній діяльності в майбутньому.

### Література:

1. Каріес зубів: навчально-методичний посібник. — Вінниця, 1997. — 60 ст.
2. Терапевтическая стоматология: Учебник для студентов медицинских вузов / Под ред. Е.В. Боровского. — М.: МИА, 2004. — 798 ст.
3. Терапевтична стоматологія: підручник 4 т. Фантомний курс / [М.Ф. Данилевський, А.В. Борисенко, А.М. Політун та ін.] / За редакцією А.В. Борисенка. — Т 1. — К.: Медицина, 2009. — 400 ст.
4. Біохімія органів ротової порожнини / [Л.М. Тарасенко, Р.Я. Юхновець, В.К. Григоренко та ін.]. — Полтава, 1994. — 89 ст.
5. Косенко К.Н. Профилактическая гигиена полости рта / К.Н. Косенко, Т.П. Терешина. — Одесса, 2003. — 288 ст.
6. Машенко І.С. Лікування і профілактика карієсу зубів: навчальний посібник / І.С. Машенко, Т.П. Кравець. — Дніпропетровськ: АРТ-Прес, 2003. — 307 ст.
7. Окушко В.Р. Каріес: превентивная терапия / В.Р. Окушко. — Донецьк, 1993. — 110 ст.

*У статті розглядається проблема каріозних уражень твердих тканин зуба різних вікових груп. Досліджується причинно-наслідковий зв'язок каріозних процесів з ураженнями інших органів і систем організму. Окреслюються нові методики загального та місцевого попередження карієсу з урахуванням віку та місця проживання. Подано особливості профілактики уражень твердих тканин зуба у місті Могилів-Подільський.*

**Ключові слова:** профілактика, етіологія, патогенез, демінералізація, адентія, місцева та загальна профілактика.

*В статье рассматривается проблема кариозных поражений твердых тканей зуба разных возрастных групп. Исследуется причинно-следственная связь кариозных процессов и поражений других органов и систем организма. Очертываются новые методики общего и местного предупреждения кариеса с учетом возраста и места*

жительства. Представлены особенности профилактики поражений твердых тканей зуба в городе Могилев-Подольский.

**Ключевые слова:** профилактика, этиология, патогенез, деминерализация, адентия, местная и общая профилактика.

*This article deals with the question of the dentist's role in the prophylaxis of the development of blood damages of hard tissues of the teeth. Also this article shows the aspects of etiology and pathogenesis of caries, the connection of caries with damages of the organs and systems of the human organism. The article shows main points of general and local prophylaxis of caries. In the article the main rules of prophylaxis are offered, which help to keep the teeth healthy and prevent the early loss of the teeth.*

**Key words:** prophylaxis, etiology, pathogenesis, general and local prophylaxis.

УДК 373

С.І. Лавренюк  
сmt. Брацлав, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ МАТЕМАТИКИ

**Постановка проблеми.** У час стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, мабуть, перед кожним викладачем постає проблема формування у студента оптимальних комплексів знань і способів діяльності, формування інформаційної компетентності, що забезпечить універсальність освіти. Гостро постає питання як підняти інтерес студента до навчальної праці, зокрема, до вивчення математики? Як зацікавити та збудити здібності студентів, їх прагнення до активної участі у процесі навчання?

Підвищення якості освіти визначається використанням нових методів і засобів навчання. Активне навчання потребує залучення студентів у навчальний процес.

**Аналіз попередніх досліджень.** У вирішенні поставлених проблем важливе місце відводиться комп'ютерному програмному забезпеченню освітнього процесу в цілому, а отже й інформаційним технологіям зокрема, а також використанню інноваційних методів навчання. Але, при підготовці до кожного заняття, викладачу потрібно зважувати доцільність їх застосування порівняно з традиційними засобами, аби не зашкодити здоров'ю студентів.

**Мета статті.** Стаття розкриває досвід використання викладачем сучасних інформаційних та інноваційних технологій під час навчально-виховного процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Інформаційною називають технологію (НІТ), яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації.

Матеріальна база Брацлавського агроекономічного коледжу дає можливість реалізовувати інформаційні технології у повному обсязі. До послуг студентів та викладачів три комп'ютерних аудиторії, аудиторія з інтерактивною дошкою та три мультимедійні проектори, бібліотека електронних засобів навчального призначення, модульних навчальних програм для тестового контролю знань, створених викладачами коледжу; розробки інтегрованих занять, а також великий спектр проектних робіт підготовлених викладачами та студентами, зокрема і з математики.

Коло методичних і педагогічних завдань, які можна вирішити за допомогою комп'ютера, різноманітний. Комп'ютер — універсальний засіб, його можна застосувати як калькулятор, тренажер, засіб контролю і оцінки знань і засобів моделювання, до усього іншого — це ідеальна електронна дошка. Важливим методичним завданням, у плані застосування комп'ютера, є навчання рішенню завдань, а так само деяким основним способам математичних дій, алгоритмам. Величезні можливості комп'ютерної техніки, гігантське різноманіття культурної інформації, яке надають мультібібліотеки і всевітня мережа Інтернет стають доступні тим, хто

вчиться. Комп'ютерне заняття характеризується, передусім, інтенсивністю використання комп'ютера, яка може бути оцінена відсотком часу спілкування студентів з комп'ютером по відношенню до усього часу заняття. Зміна технології здобуття знань на основі таких важливих дидактичних властивостей комп'ютера, як індивідуалізація і диференціація навчального процесу при збереженні його цілісності; веде до корінної зміни ролі педагога. Головною його компетенцією стає роль помічника, консультанта, як у світі знань, так і в становленні у студента цілісної якості бути особою.

Організуючи навчальний процес широко застосовуються інформаційні технології і під час занять, і у виховній роботі, що різко підвищує ефективність активних методів навчання. При викладанні математики та вищої математики використовуються на лекціях, семінарах, під час самостійних, практичних та контрольних робіт. Якість і ступінь засвоєння навчального матеріалу, а також вплив на активізацію пізнавальної діяльності, як засвідчує практика, істотно зростає. Викладач у мультимедійній аудиторії на додачу до дошки та крейди отримує потужний інструмент для подання інформації в різноманітній формі. Інтерактивна дошка на будь-якому занятті допомагає створити високий рівень особистої зацікавленості студентів за допомогою інформації, виведеної на екран. Структура заняття з використанням такої дошки є багатоваріантною, однак вона має бути поліфункціональною: не лише формувати знання, а й сприяти розвитку студентів, вводити їх у сферу психічної діяльності.

В якості джерела лекційного матеріалу використовуються педагогічні програмні засоби (ППЗ) та власноруч створені презентаційні та проектні програми.

Презентація — набір слайдів, представлених у певному порядку. Презентація демонструється на великому екрані за допомогою мультимедійного проектора й ілюструє розповідь викладача. Як інформаційне наповнення презентації можуть бути використані різні види інформації (текстова, аудіо-, відео-, графічна, анімація, та ін.).

Використання власноруч створених презентацій на заняттях з вищої математики з таких тем, як «Матриці», «Визначники», «Розв'язування систем лінійних рівнянь», «Криві другого порядку» та ін.. дало можливість удвічі підвищити обсяг навчальної інформації її зміст і глибину, тобто покращити інформативність, наочність навчання.

Презентації створюються викладачем самостійно, а також із залученням студентів у рамках проектних робіт. Адже завдання викладача — не лише передати студентам ті чи інші знання, а навчити здобувати інформацію самостійно, вміти застосовувати її у розв'язанні пізнавальних і практичних завдань. Вимоги до студентських презентацій такі, як зазвичай. Прикладом студентської презентації можуть слугувати роботи Барди Вікторії «Перетворення графіків функцій», Клебанського Олексія «Криві другого порядку» та інші.

Готуючись до заняття із застосуванням презентацій, слід керуватись такими критеріями відбору інформації:

- зміст, глибина і обсяг навчальної інформації повинні відповідати пізнавальним можливостям студентів, урахувати їх інтелектуальну підготовку; слайди презентації повинні містити тільки основні моменти (основні визначення, схеми, анімаційні, що відображають сутність тем, що вивчаються);
- слайди презентації повинні містити тільки основні моменти (основні визначення, схеми, анімаційні та відеофрагменти, що відображають сутність тем, що вивчаються);
- потрібно уникати великих текстових фрагментів. Неприпустимо для читання тексту використовувати полоси прокрутки чи кнопки переходу від екрану до екрану;
- виділяти в текстах найбільш важливі моменти, використовуючи напівжирний чи курсивний шрифт;
- загальна кількість слайдів не повинна перевищувати 20-25;
- не варто перенавантажувати слайди різноманітними спецефектами, інакше увага студентів буде зосереджена саме на них, а не на інформаційному наповненні слайду;
- на рівень сприйняття великий вплив має кольорова гама слайду, необхідно дібрати правильне забарвлення презентації, щоб слайд добре «читався»;

– необхідно чітко розрахувати час на показ того чи іншого слайду, щоб презентація була доповненням до пояснення викладача, а не навпаки.

Під час проведення практичних занять також використовуються презентації, поєднуючи з такими інноваційними методами, як ігрові технології, проблемне навчання, проте тут є свої особливості. При проведенні такого заняття презентація використовується як його частина, наприклад, на початку заняття для повторення раніше вивченого матеріалу, у математичних диктантах, усному опитуванні, мотивації навчальної діяльності або в кінці — узагальнюючи вивчений матеріал. Наприкладі, заняття узагальнення і систематизації знань з теми «Числові функції» актуалізацію опорних знань виконано за допомогою кросворду.

Також на заняттях математики та вищої математики застосовується «Математичний тренажер», який дуже подобається студентам. Він дає можливість підтримувати групову та індивідуальну форму вивчення математики, створює комфортні умови комп'ютерної підтримки традиційних і новаторських технологій вивчення предмету, дозволяє здійснювати особистісно орієнтований підхід до кожного студента.

На заняттях математики при вивченні нового матеріалу використовуються наступними ППЗ: «Геометрія, 11 клас», «Геометрія, 10 клас», «Алгебра, 11 клас», «Алгебра, 10 клас». Зазначені ППЗ повністю охоплюють чинну навчальну програму з математики для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти. Звичайно вони призначені для використання в школі, але оснащені таким важливим засобом, як «Конструктор уроків», за допомогою якого викладач може створити заняття за власною методикою, а також за потреби відредагувати запропоновані розробниками уроки. Користуючись програмним модулем «Конструктор уроку», можна скласти заняття з дидактичних матеріалів, що зберігаються в бібліотеці опорних конспектів. У програмному модулі «Середовище розв'язання» користувач може розв'язати задачу та включити її до складу заняття, а у програмному модулі «Графіки» він може розв'язати задачу на графічні побудови і також включити її до складу заняття. Заняття можна проводити в груповому, індивідуальному або вибірково режимом.

Використовується також на заняттях ресурс «Graph», який дає можливість будувати графіки функцій на площині.

ППЗ також можна використовувати під час самостійного вивчення навчального матеріалу.

За тематикою та змістом ППЗ повністю забезпечують наочністю проведення занять математики, якісно посилюючи дидактичні можливості викладача як під час викладання теоретичного матеріалу, так і під час розв'язування задач. ППЗ дають можливість застосування усіх засобів навчання, спрямованих на підвищення позитивної мотивації студентів у процесі вивчення математики. Це веде до посилення пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх мислення, формування активної позиції особистості в сучасному інформатизованому суспільстві. Використання ППЗ забезпечує розвиток творчих здібностей студентів і бажання займатися самостійною роботою.

Для перевірки знань студентів використовуються, крім традиційних методів, тестові програми. Вони дають можливість здійснити індивідуалізацію і об'єктивність оцінювання. Інформацію про результати роботи студентів викладач може переглядати на головному комп'ютері у зведеному вигляді, а також індивідуальні результати кожного студента.

Ще краще поліпшує планування, темп і перебіг заняття використання інтерактивної дошки. Так при вивченні теми «Побудова графіків тригонометричних функцій за допомогою геометричних перетворень» її застосування дало змогу пояснити та розв'язати зі студентами вдвічі більше прикладів, а також провести заняття, використовуючи такі методи, як: диференційований підхід, робота в групах, бліц опитування, тренувальні вправи, індивідуальні завдання, елементи гри, метод мікрофона, метод проектів, метод встановлення відповідностей.

Файли або сторінки можна підготувати заздалегідь і прив'язати їх до інших ресурсів, які будуть доступні на занятті. На інтерактивній дошці можна легко пересувати об'єкти і написи, додавати коментарі до текстів, малюнків і діаграм, виділяти ключові області і додавати колір. До



того ж тексту, малюнки або графіки можна приховати, а потім показати в потрібні моменти заняття. Усі ресурси можна коментувати прямо на екрані, використовуючи інструмент *Перо*, і зберігати записи для майбутніх занять. Усе, що студенти роблять на дошці можна зберегти і використовувати іншим разом. Сторінки можна розмістити збоку екрану, як ескізи, викладач завжди має можливість повернутися до попереднього етапу заняття і повторити ключові моменти заняття. Файли попередніх занять можна завжди відкрити для повторення пройденого матеріалу. Подібні методики залучають до активної участі в заняттях.

Зазначимо, що емоційний настрій заняття зовсім інший, ніж при використанні традиційних наочних посібників, результативність навчання значно підвищується. На занятті студенти проявляють високу активність. Усі види самостійних робіт виконуються на необхідному рівні й оцінюються миттєво. Інтерактивна дошка, використовуючи різноманітні динамічні ресурси і покращуючи мотивацію, робить заняття захоплюючими і для викладача, і для студентів.

Навчання за допомогою інтерактивної дошки набагато ефективніше за навчання тільки з комп'ютером і проектором, оскільки має низку переваг:

- забезпечення яснішої, ефективнішої і динамічнішої подачі матеріалу за рахунок використання веб-сайтів і інших ресурсів, можливості малювати і робити записи зверху будь-яких застосувань і веб-ресурсів, зберігати і роздруковувати зображення на дошці, включаючи будь-які записи, зроблені під час заняття, не витрачаючи при цьому багато часу;
- розвиток мотивації ресурсів, що вчать завдяки різноманітному захоплюючому і динамічному використанню;
- надання великих можливостей для участі в колективній роботі, розвитку особистих і соціальних навичок;
- надання можливості збереження використаних файлів у мережі коледжу для організації повторення вивченого матеріалу;
- забезпечення багаторазового використання педагогами розроблених матеріалів, обміну матеріалами один з одним;
- стимулювання професійного зростання педагогів, спонукання їх на пошук нових підходів до навчання.

Таким чином, використання інтерактивної дошки дозволяє:

- підвищити інформативність заняття;
- стимулювати мотивацію навчання;
- підвищити наочність навчання;
- здійснити повторення найбільш складних моментів;
- реалізувати доступність і сприйняття інформації за рахунок паралельного представлення інформації у візуальній і слуховій формах;
- організувати увагу студентів у фазі її біологічного зниження (25-30 хвилин після початку лекції та останні хвилини заняття) за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів-заставок або за рахунок доцільно застосованої анімації та звукових ефектів;
- здійснити повторення (перегляд, коротке відтворення) матеріалу попереднього заняття;
- створити викладачу комфортні умови роботи на занятті.

Для того, щоб ефективно проводити заняття з використанням інтерактивної дошки необхідно:

1. Визначити тему, мету і тип заняття.
2. Скласти тимчасову структуру заняття, відповідно до головної мети намітити завдання і необхідні етапи для їх досягнення.
3. Продумати етапи, на яких потрібні інструменти інтерактивної дошки.
4. З резервів комп'ютерного забезпечення відбираються найбільш ефективні засоби.
5. Розглядається доцільність їх застосування порівняно з традиційними засобами.
6. Відібрані матеріали оцінюються в часі: їх тривалість не повинна перевищувати

санітарних норм; рекомендується проглянути і прохронометрувати усі матеріали, врахувати інтерактивний характер матеріалу.

7. Складається тимчасова розгортка (щохвилинний план) заняття.

8. При недоліку програмного матеріалу проводиться пошук у бібліотеці або Інтернеті, або складається авторська програма.

9. Зі знайденого матеріалу збирається презентаційна програма. Для цього пишеться її сценарій.

10. Потрібно заздалегідь підготувати студентів до сприйняття заняття з використанням інтерактивної дошки.

11. Апробація заняття.

**Висновок.** Звісно, комп'ютер, інтерактивна дошка, мультимедійний проектор не замінюють викладача, а є лише засобами здійснення педагогічної діяльності, його помічниками. Але, в цілому, НІТ є виключно корисною та плідною навчальною технологією, завдяки притаманній їй інтерактивності, гнучкості й інтеграції різноманітних типів навчальної інформації, а також завдяки можливості врахування індивідуальних особливостей студентів та сприяння підвищенню їх мотивації. Інформаційні засоби навчання у поєднанні з інноваційними методами є перспективним і вискоефективним інструментом, що дозволяє надавати інформацію у більшому обсязі, ніж традиційні джерела інформації й у тій послідовності, що відповідає логіці пізнання. Завдяки цій технології можна підняти процес навчання на якісно новий рівень.

Отже, щоб досягти високих результатів у навчально-виховному процесі потрібно вміло поєднувати використання традиційних методів навчання з інформаційними технологіями у поєднанні з інноваційними методиками навчання.

### Література:

1. Пометун О.І., Пирожено Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.метод.посіб. — К.:Видавництво А.С.К.. 2004.
2. Н. Вовковінська, М. Мосієнко . Робота з мультимедійною дошкою Видавництво « Шкільний світ» , 2008.
3. Никитюк Н.В. Мультимедійні засоби на уроках геометрії. — Київ, 2007
4. Технології конструювання мультимедійного уроку. — [www.osvita.ua](http://www.osvita.ua)
5. Віртуальна бібліотечна довідка. Об'єднана довідкова служба бібліотек України. — [www.chl.kiev.ua](http://www.chl.kiev.ua)
6. Бученко І.В. Комп'ютеризація навчання — свідчення професійної майстерності педагога. — <http://ippro.org.ua>
7. Педагогічні програмні засоби ППЗ «Алгебра 10 клас», «Алгебра 11 клас», «Геометрія 10 клас» «Геометрія 11 клас» для загальноосвітніх навчальних закладів», «Бібліотека електронних наочностей», «Пакет динамічної геометрії DG».

*У статті висвітлено досвід використання на заняттях математики сучасних інформаційних та інноваційних технологій під час навчально-виховного процесу в закладах I-II рівнів акредитації. Автор показує переваги інтерактивного навчання над традиційним, методику використання комп'ютерів, ППЗ, презентацій, інтерактивної дошки при проведенні практичних занять та лекцій з математики та вищої математики.*

**Ключові слова:** Комп'ютер, інтерактивна дошка, презентації, педагогічний програмний засіб(ППЗ).

*Статья раскрывает опыт использования преподавателем математики современных информационных и инновационных технологий во время учебно-воспитательного процесса в заведениях I-II уровней аккредитации. Автор показывает преимущества интерактивного обучения над традиционным, методику использования компьютеров, ППС, презентаций, интерактивной доски при проведении практических занятий и лекций по математике и высшей математике.*

**Ключевые слова:** компьютер, интерактивная доска, презентации, педагогическое программное средство (ППС).

*The article reveals the experience of using the modern informational and innovative technologies by the teacher of mathematics during the educational process in the educational establishments of the I-II levels of accreditation. The author shows the advantages of the interactive teaching over the traditional methods, the methodology of using computers, PST (pedagogical software tool), presentations and smart-boards during the practical training and lectures in mathematics.*

*Key words: computer, interactive Smartboard, presentations, PST (pedagogical software tool).*

УДК 377.8-371.3

Ю.С. Литвина  
м. Мелітополь, Україна

### **ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ: ЛЮДИНОМІРНИЙ АСПЕКТ**

**Постановка проблеми.** Молода людина в процесі навчання та виховання має дійти розуміння, що сенс життя — це реалізація своїх потенційних здібностей у процесі продуктивної, творчої життєдіяльності. Саме тому сучасні моделі виховання й навчання повинні бути спрямованими на людину, оскільки лише такі технології можуть допомогти особистості розвиватися за підтримки педагога.

За словами В. Галузьяка, «вихователь не спрямовує розвиток дитини у необхідний рух, а підтримує її в самореалізації, допомагає їй у розв'язанні власних проблем, а це може здійснитися лише за умови урахування саме внутрішнього потенціалу та життєвого досвіду власне дитини» [2, с. 280].

З точки зору людиномірності, головним суб'єктом освітніх перетворень є людина, і завдання освіти полягають у створенні умов для її саморозвитку, самореалізації, цілісності самого процесу моделювання.

**Аналіз попередніх досліджень.** Серед учених, які працюють на різних напрямках осмислення проблеми людиномірності, М. Бахтін, І. Бех, І. Добронравова, В. Кохановський, В. Стьопін, В. Табачковський, Т. Троїцька, В. Шинкарук та ін. Усі ці напрями наукових досліджень сходяться в єдиній гуманістичній, людиномірній перспективі, тобто розгляду людини як особливого світу. Однак, система освіти не встигає за кардинальними змінами та інноваційними процесами в науці, які вимагають переоцінки змісту знань, підходів, методів та форм навчання, зокрема проектного навчання.

На думку вчених, проектне навчання стимулює і посилює дійсне навчання з боку учнів, оскільки є особистісно орієнтованим; використовує безліч дидактичних підходів (навчання у процесі діяльності, незалежні заняття, сумісне навчання, дискусія, командне навчання); є самомотивуючим, що означає зростання інтересу та включення в роботу по мірі її виконання; підтримує педагогічні цілі в когнітивній, афектній та психомоторній галузях на всіх рівнях — знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез; дозволяє вчитися на власному досвіді та досвіді інших безпосередньо в конкретній справі; приносить задоволення учням, які бачать продукт своєї власної праці [4]. Таким чином, проектні технології значно збільшують інтерес школярів як до окремих галузей знань, так і до освіти в цілому.

У сучасній вітчизняній науці й практиці поширюються саме такі дослідження з пошуку умов успішного розвитку особистості в контексті реалізації стратегічної мети — розвитку й самореалізації кожної особистості в найвищому творчому її виявленні. Так, І. Бех розробив методологічні основи морального розвитку дитини та способи керівництва нею, психологічні засоби, створення виховної ситуації [1, с. 90-91].

**Мета статті** полягає в розгляді проектних технологій з точки зору «людиномірності» та визначенні шляхів і форм екстраполовання у сучасний процес навчання й виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Для включення учня в активний пізнавальний процес необхідно створити адекватне навчально-предметне середовище, що забезпечувало б можливість вільного доступу до різних джерел інформації, спілкування з однолітками, співпраці під час вирішення різних проблем. Найбільш перспективним у цьому відношенні є метод

проектів, який набув значної популярності серед педагогів на початку ХХ ст. [2].

Згідно з методом проектів, організація навчання в процесі активної пошукової діяльності спрямована на вирішення конкретної практичної проблеми (соціальної, побутової, виробничої). Основним мотивом цього методу є не стільки процес пізнання, скільки намагання розв'язати конкретну проблему, розробити необхідні рекомендації, які будуть використані на практиці. Так, головною метою сучасної проектно-дослідної роботи школярів є створення ними корисних продуктів (модель, макет, доповіді, реферати, комп'ютерні програми, посібники тощо) за умови появи для вирішення нових, більш складних проблем, що постають перед ним на заключному етапі дослідження. Більшість учених вважають, що метод проектів має такі переваги:

- розвиває ініціативу школярів;
- привчає до планової роботи;
- дає вміння зважувати всі обставини, враховуючи труднощі;
- навчає спостерігати, перевіряти себе в роботі;
- навчає правильній звітності;
- розвиває енергію, наполегливість у досягненні мети;
- привчає до самостійності;
- розширює сферу інтересів, обрії пізнання світу, реального і мисленнєвого спілкування

[4, с. 139].

Є. Полат пропонує сучасну типологію проектних робіт: за домінуючим видом діяльності (дослідження, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані проекти); за предметно-змістовою галуззю (монопроекти та межпредметні проекти); за характером координації проекту (з відкритою, явною, прихованою координацією); за характером контактів (внутрішні, регіональні, міжнародні); за кількістю учасників проекту (особистісні, парні, групові); за довготривалістю (короткострокові та довгострокові) [3].

Проектно-дослідна діяльність проходить через три етапи:

1. Організаційно-підготовчий (виникнення ідеї, визначення теми, планування майбутньої діяльності);
2. Технологічний (збирання та аналіз інформації, проведення необхідних експериментів, оформлення результатів);
3. Презентативний (міні-маркетинг, публічний захист проекту) [3].

Отже, процес навчання й виховання повинен бути не просто пасивним засвоєнням знань, а свідомим актом для досягнення певної мети, проте надмірне використання цього методу може призвести до зменшення ролі систематичного навчання.

Зміщення акценту у викладанні з підходу, скерованого вчителем, на підхід, центрований на учнів, разом з усвідомленням потреби спрямування зусиль учнів на розвиток самостійності (автономії) призвели до нових випробувань учителів. Зростання обізнаності учня щодо самокерованого навчання сприятиме отриманню ним досвідченості у короткий або довгий строк, або просто стимулюватиме його стати більш незалежним у своєму навчанні. Однією з головних причин цього є те, що «навчання є більш ефективним, коли учні є активними у процесі навчання, приймаючи на себе відповідальність за своє навчання та участь у рішеннях, пов'язаних із цим» [5, с. 14].

Зокрема, для груп зі змішаними можливостями саме просування незалежності учнів у вивченні мов може забезпечити задоволення різних потреб, очікувань та досягнення досвідченості деякими індивідуальними учнями. Потреба у розвитку більшої самостійності у вивченні мов можна вважати поштовхом для навчання протягом усього життя, де кожна особистість ефективно приймає рішення щодо подальшого шляху свого навчання.

Так, з метою засвоєння навчальної програми з іноземної мови виконання проектів-модулів «Країнознавство», «Бізнес-курс» вимагають від учнів умінь у пошуку певної інформації, оформлення її у проект зі своїми висновками та власною думкою щодо обраної теми, що веде до розвитку комунікативної компетенції, самостійності й активності школярів у процесі мовленнєвого спілкування.

Іншими прикладами можуть стати підготовка буклетів для нових учнів або студентів, що включають статті про різні навчальні курси або предмети, опис житлових умов, поради щодо уникнення проблем, а також пропозиції з розваг та відпочинку. Для розвитку письмового мовлення можна запропонувати написання журналу. Усі учні мають писати не менш ніж 400 слів на тиждень, подавати вчителю на перевірку та представити виправлену версію журналу наприкінці семестру. Учні можуть писати про все, що забажають; більшість пишуть про своє повсякденне життя, їхні думки, почуття та проблеми, але деякі включають свої історії та вірші.

При виконанні проектів, таких як наукове опитування, можна залучити двох або більше школярів. Після обрання теми вони збирають інформацію з різних джерел через особові інтерв'ю та анкети. Необхідно презентувати письмовий або усний звіт, що має включати таку інформацію:

- Вступ: причини для проведення опитування (дослідження), що вони сподівалися дізнатися.
- Процедура: коли, де, як, звідкіля, від кого ці дані були зібрані.
- Результати: узагальнення даних та інформації, зібраних із різних джерел, а також результати анкетування.
- Обговорення: інтерпретація результатів [5].

При вивченні історії можна запропонувати школярам історичні читання, приурочені до визначних дат та видатних персоналій в історії України та світовій історії. Це може бути не тільки доповідь, але й представлені зібрані документи, реліквії, безпосередньо пов'язані з подіями або певною людиною, також дуже цікавим буде знятий самими школярами відеофільм з обраної теми, роль екскурсоводу в музеї.

Свої творчі здібності школярі можуть спробувати у літературних семінарах, де їхні твори можуть бути оцінені як однокласниками, так і професіоналами.

Прикладом для створення проектів з літератури є літературні міні-вистави за творами, що вивчаються за програмою, при цьому школярі самі обирають твір для інсценування, роблять ремарки, готують декорації, костюми, збирають необхідний реквізит, підбирають музику. Така форма вивчення творчості письменників робить його осмисленим, наочним та живим.

Дуже корисним є досвід проведення дитячих конференцій, програма яких включає:

- захист індивідуальних наукових проектів на різних секціях;
- командні змагання у вигляді бліцтуров, регат;
- лекції вчених та викладачів з ВНЗ для школярів та вчителів;
- культурні заходи [3].

Основним завданням таких конференцій не є ранжування робіт за рівнем та якістю, а виявлення та підтримка оригінальних ідей та підходів. Обговорення доповідей дозволяє скоригувати, обговорити подальше спрямування досліду роботи школяра. Таким чином, учасники конференції — школярі, їхні наукові керівники, члени журі й організатори — складають єдиний колектив, в основі роботи якого лежить співробітництво та співтворчість.

Дитяча конференція має навчальний характер, адже від школярів не очікують великих відкриттів, але дуже важливим і цінним є той факт, що кожен із учасників такої конференції робить власне відкриття шляхом самостійного дослідження.

Проекти можна також запровадити з таких варіативних дисциплін, як «Основи журналістики», «Комп'ютерний дизайн». Так, для випуску шкільної газети необхідно створити тимчасовий колектив, у рамках роботи якого для кожного його члена надається можливість здобути досвід самоврядування й самоорганізації. Вони можуть спробувати себе в ролі журналістів, спеціальних кореспондентів, головного редактора, членів редакційної колегії, коректора, комп'ютерного дизайнера. Цей проект може допомогти дітям реалізувати свої творчі можливості та подолати певні проблеми у спілкуванні.

Для здійснення позаурочної діяльності школярів можна запропонувати проект, пов'язаний зі шкільним телебаченням, розробкою Інтернет-сайтів, гуртки з акторської майстерності.

Вважаємо, що саме проектні технології можна з легкістю інтегрувати в будь-яку навчальну ситуацію, оскільки теми та різновиди можна змінювати відповідно до віку, інтересів, вихідних

даних та рівня досвідченості студентів. Не має значення наскільки стимулюючим та багатим є навчаюче середовище та наскільки різноманітними є види діяльності, більшість учнів менш ймовірно навчаться всьому необхідному для досягнення успіху у класі при наявності ліміту часу.

Отже, вчителі мають надавати учням більше можливостей для застосування своїх знань та навичок у взаємодії з однолітками, але також необхідно поважати права та інтереси учнів як особистостей щодо вибору ними їх траєкторії навчання. Залучення студентів до виконання проєктів є одним із шляхів, що допоможе їм здобути впевненість у своїй спроможності скерувати своє навчання та стати самостійними.

**Висновки.** Під час моделювання та проєктування сучасних педагогічних технологій, важливою є людиномірність, оскільки об'єктом дослідження виступає дитина, яка навчається, а не схеми, методики, та принципи; тому необхідно створювати природодоцільні умови для учня, беручи до уваги, що цілі та зміст проєктних технологій мають бути орієнтованими на людину. Таким чином, зміст проєктних технологій повинен сприйматися як цінність з особистісним смислом, що стає умовою особистісного розвитку та самовизначення, що в свою чергу, формує ціннісно-мотиваційне ставлення до життя, науки та інших видів діяльності.

### Література:

1. Бех І. 100 ключів виховного успіху [наук. метод. посіб.] / І. Бех // Шкільний світ. — 2009. — №21-23. — С. 1-150.
2. Галузяк В. М. Педагогіка : [навчальний посібник] / Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. — Вінниця: «Книга-Вега», 2003. — 416 с.
3. Подобєдова Т. Ю. Проєктування як педагогічний феномен: методологічні та теоретичні аспекти / Т.Ю. Подобєдова // Гуманітарні науки. — 2004. — №1 (7). — С.100-108.
4. Чудов В. Проєктно-исследовательская деятельность школьников / В. Чудов, Н. Кашкарова, О. Лаврушко // Народное образование. — 2005. — № 1. — С. 133-140.
5. Malcolm D., Rindfleisch W. Individualizing Learning Through Self-Directed Projects/ Malcolm D., Rindfleisch W. // English Teaching Forum. — July, 2003. — Vol.41 (3) — 10-14 pp.

*У статті проаналізовано роль людиномірності у сучасній освіті, розглянуто типологію проєктних робіт та етапи проєктної діяльності, зміст проєктних технологій у контексті людиномірності, а також визначено та представлено основні шляхи і форми екстраполяції у сучасну систему освіти й виховання та доведено доцільність переоцінки змісту навчання з точки зору людиномірності.*

**Ключові слова:** людиномірність, метод проєктів, проєктне навчання, проєктні технології, проєктно-дослідна діяльність, самореалізація.

*В данной статье проанализирована роль человекомерности в современном образовании, рассмотрена типология проектных работ и этапы проектно-исследовательской деятельности, содержание проектных технологий в контексте человекомерности, а также определены и представлены основные пути и формы экстраполирования в современную систему образования и воспитания и доказана целесообразность переоценки содержания обучения с точки зрения человекомерности.*

**Ключевые слова:** метод проектов, проектное обучение, проектно-исследовательская деятельность, проектные технологии, самореализация, человекомерность.

*In this article the role of human dimension in the modern education is analyzed. The typology of project works and stages of project-research activity, the content of project technologies in the context of human dimension are considered. The main ways and forms of extrapolation into the modern system of education and upbringing are defined and presented. The reasonability of education content reevaluation from the view of human dimension is proved.*

**Key words:** human dimension, method of projects, project learning, project technologies, project-research activity, self-realization.

УДК 372.881.111

**В.В. Лучкевич**  
м. Дрогобич, Україна

## **ВИКОРИСТАННЯ ПРЯМИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ**

**Постановка проблеми.** Модернізація сучасної освіти в Україні передбачає пошук оптимальних методів навчання й викладання, зокрема й у процесі навчання іноземних мов. Українська педагогічна практика демонструє важливість оволодіння особистістю хоча б однією іноземною мовою, що сприяє вільному спілкуванню між людьми, розумінню певних національно-специфічних особливостей, формуванню конструктивного діалогу, толерантного ставлення й поваги до культури та традицій інших народів. Відтак потреба в розробці й реалізації ефективної методики викладання іноземних мов постає пріоритетним напрямом в освітній галузі.

Сучасна методична наука і практика доводять, що у вивченні іноземної мови найкращими рішеннями є ті, які виявляються найбільш результативними у досягненні конкретних цілей і завдань з урахуванням індивідуальних потреб особистості. Ефективність методів навчання іноземних мов залежить також і від мотивації особистості, її вікових, психологічних особливостей, соціального статусу, і від технічних, кадрових можливостей. Таким чином, пошук ефективних методик вивчення іноземних мов є доволі складним процесом, що потребує творчого підходу та сформованої професійної компетентності педагога. Водночас, удосконалення методичної підготовки вчителя, розробка різноманітних аспектів його професійного зростання передбачає вивчення історичного досвіду, на якому базуються усі сучасні методики.

Докорінні зміни, які відбуваються в освітній галузі, коли переглядаються зміст та методи навчання, зокрема й іноземної мови, дають змогу переосмислити й по-новому інтерпретувати основні методики минулого, виявити їхні позитивні сторони з метою застосування в умовах сучасності. Так, використання прямих методів у процесі вивчення іноземних мов сприяє оволодінню іншомовним мовленнєвим спілкуванням на основі відчуттів та пам'яті, що є притаманними для рідної мови.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій.** Різним аспектам вивчення іноземної мови присвячено праці І. Бім, М. Баришнікова, Б. Лапідуса [3], Т. Лопарьової, Є. Пассова [5], С. Ніколаєвої, А. Анісімової, І. Дубко та ін. Значна кількість досліджень сучасних науковців (Н. Бориско, Т. Вольфовська [2], Н. Гез, О. Соловова, М. Панченко, А. Щукін [7]) концентрується довкола проблеми комунікативної спрямованості навчання іноземних мов. Проблеми інтенсивного навчання висвітлювалися у дослідженнях Г. Китайгородської, З. Корневої, В. Петрусинського, О. Тарнопольського [6] та ін. Проте аналіз прямих методів навчання іноземної мови у цих працях здійснено опосередковано. Тому логіка дослідження вимагає більш глибокого вивчення зазначених методів.

**Мета статті** — проаналізувати становлення та розвиток прямих методів навчання та їх різновидів, виявити позитивний досвід їх застосування у сучасній практиці.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення іноземної мови сягає своїм корінням в античну давнину. Ця проблема тісно пов'язана зі становленням та розвитком будь-якої окремої національної мови, оскільки потреба у спілкуванні між різними етнічними групами була завжди притаманною рисою людського етносу. Встановлення діалогу між людьми мало різний характер: економічний, культурний, релігійний, політичний тощо. Це, своєю чергою, сприяло розвиткові методики викладання іноземних мов.

Звичайно у різні історико-культурні епохи мета і завдання вивчення іноземних мов істотно відрізнялися, що впливало на розвиток методик її викладання. Так, наприклад, для епохи

Середньовіччя і Ренесансу притаманними було застосування перекладних методів при вивченні передусім латинської мови, яка у той час була мовою науки, релігії, літератури, міжнародного спілкування. Оскільки латина являла собою класичний зразок єдиної граматики, що найповніше відображала форми людського мислення, то й зосередження уваги педагогів концентрувалося довкола вивчення граматичних конструкцій як засобу оволодіння логічним мисленням. Відповідно до цього застосовувалися перекладні методи при вивченні латинської мови (читання, повторення, аналіз, вивчення напам'ять уривків тексту), які ігнорували мовленнєву діяльність. Кінцевою метою у вивченні мови було уміння перекладати тексти, граматично правильно писати, використовуючи шаблонні граматичні конструкції, взяті із творів класичних авторів [9, с. 122]. Отже, якщо мета була досягнута, то й перекладні методи вважалися ефективними. Такий підхід існував у тогочасних школах і до вивчення живих іноземних мов. Перекладні методи давали можливість добре вивчити правила граматики, ознайомитися з іншомовними літературними творами, утім унеможлилювали розвиток мовленнєвих навичок.

Зауважимо, що використання суто перекладних методів під час вивчення іноземних мов призводило до того, що культурний компонент навчання повністю ігнорувався. Як відомо, мова знаходиться у тісному взаємозв'язку з культурою країн, де нею спілкуються, то й розуміння цієї культури є важливим компонентом для розуміння самої мови. Перекладні ж методи не сприяли розвитку національно-мовного менталітету народу, мова якого вивчалася, виявленню його соціокультурних особливостей, що зумовило потребу пошуку нових методів навчання. Найбільш гостро ця проблема постала у період розвитку буржуазно-капіталістичних відносин.

З розвитком науки і техніки, встановленням нових торговельних контактів виникла необхідність у фахівцях, котрі уміли б на практиці використовувати набуті знання, в тому числі й з іноземної мови, якою потрібно було розмовляти, а не тільки розуміти. У цій ситуації перекладні методи навчання іноземних мов виявилися неефективними і спричинили появу прямих та натуральних методів, які відповідали практичним потребам тогочасного суспільства.

Поміж внутрішніх чинників, які сприяли розвиткові прямих методів слід виокремити:

- взаємовплив мовознавства та психології, що призвів до появи психолінгвістичного напрямку в педагогічній науці та виявив вплив фізіологічних і психологічних процесів на мовленнєву діяльність індивіда;
- розвиток молодогограматичної школи, представники якої на основі теоретичних досліджень трактували мову як продукт психофізичної діяльності;
- становлення гештальтпедагогіки, що акцентувала увагу на важливому значенні імітації у процесі навчання.

Основоположниками прямих методів, зокрема й натуральних, були М. Берліц та Ф. Гуен, головною метою яких вони вбачали у навчанні учнів усного іншомовного мовлення. Ці методи виключали з навчання рідну мову, а вокабуляр іноземної мови заучувався в процесі асоціації слів з їх значенням [8, с. 5]. На заняттях широко використовувалася наочність, ілюстрації, оточуючі предмети, приладдя тощо. Основним елементом у процесі навчання стало наслідування мовних зразків, а не їх переклад. Щодо граматичних явищ іноземної мови, то вони не роз'яснювались, а сприймалися інтуїтивно, виходячи із контексту. Закріплення ж граматики відбувалося в процесі повторення конкретних граматичних конструкцій, утворення відповідних речень за аналогією або у протиставленні з іншими граматичними явищами. Слід зазначити, що спочатку цей метод застосовувався тільки для усного мовлення, оскільки тогочасне суспільство потребувало саме фахівців, які б могли практично реалізовувати набуті знання з іноземної мови. Згодом цей метод почав застосовуватися й до розвитку читання і письма.

Прихильники прямого й натурального методів, виключаючи рідну мову з навчання іноземної, аргументували свою позицію тим, що рідна мова заважає сприймати в повному обсязі структуру й особливості іноземної мови, блокує її відчуття [11, с. 56]. Таким чином, ця методика базувалася на оволодінні учнями елементарною розмовною лексикою, поступово переходячи до більш складних мовних конструкцій та абстрактних понять.

Відповідно до цих методів, засвоєння нового матеріалу відбувається на основі мовних



зразків, запропонованих учителем, побудови речень за аналогією, моделюючи подібні фрази та вводячи їх у комунікативну ситуацію. Ця комунікативна ситуація моделюється вчителем, що базується на вправах «питання-відповідь». Такий тип вправ відображає природне бажання людини до спілкування і є інтегрованою частиною комунікативних цілей.

Особливу роль при вивченні іноземної мови відіграє аудіювання (слухання й розуміння). Тобто сприймання на слух іншомовних слів, уміння їх розрізнати та, відповідно, їх імітувати. У зв'язку з цим, прямий метод потребує постійної концентрації учнів, їх бажання до навчання та залежить від їх мотивації. Водночас у процесі аудіювання виникають суттєві труднощі, які перешкоджають сприйняттю іноземної мови. Мова йде про специфічні елементи усного мовлення: ритм, інтонацію, наголос, темп мовлення тощо.

Зауважимо, що у рідній мові сприйняття на слух інформації відбувається дуже швидко і не потребує багато зусиль. Щодо іноземної мови, то тут виникають труднощі, які провокують неможливість розуміння повідомлення мовця. Тому цілями іншомовного аудіювання є: слухати, щоб почути, розкодувати, відібрати, ідентифікувати, розпізнати, виявити розбіжності, синтезувати і, насамкінець, оцінити [10, с. 71]. Згідно з цим визначенням, усвідомлене слухання може бути двох типів: аналітичним і глобальним. До глобального типу належить слухання з метою загального розуміння усього повідомлення, до аналітичного — розуміння окремих частин повідомлення, уміння виокремити необхідну інформацію, об'єднати усі частини почутого в одне ціле.

Для розвитку навичок аудіювання слід опиратися на вікові та психологічні особливості індивіда, його рівень оволодіння іноземною мовою. На початковому етапі повідомлення повинні бути невеликими за обсягом, містити незначну кількість невідомих слів та стосуватися повсякденного життя. У процесі вивчення іноземної мови кількість інформації розширюється, вводиться більша кількість невідомих слів, значення яких можна зрозуміти з контексту, тематика повідомлень стає більш різноманітною. Незважаючи на те, що аудіювання є більшою мірою репродуктивним видом мовленнєвої діяльності, воно складає вагомую частину спілкування. Адже багато видів комунікації є інтерактивними, що робить учасників діалогу почергово слухачами та мовцями.

З точки зору використання прямих методів, то саме діалог є яскравим рецептивно-продуктивним видом мовленнєвої діяльності. У діалогічному мовленні виділяють велику кількість питальних і спонукальних реплік, наявність повторів і перепитувань, їх синтаксичну неповноту, що компенсується за рахунок попереднього висловлювання [4, с. 12]. Для діалогу характерним є використання немовних засобів (міміка, жести), а також інтонації, фраз-кліше, еліптичних речень, які допомагають зрозуміти репліку й адекватно відреагувати на неї. Під час діалогічного мовлення розвиваються й навички говоріння. Уміння говорити формується на основі оволодіння лексичними, граматичними й артикуляційними навичками і передбачає розширення мовленнєвої діяльності: уміння вести бесіду, дискусію, монолог.

Як видно, одним із головних завдань прямих методів є оволодіння учнями ініціативним мовленням. Для нього характерним є уміння широко використовувати засвоєні репліки, ставити різноманітні запитання й давати відповіді на них, адекватно реагувати на певні висловлювання, уміння вільно починати діалог, відстоювати власні переконання, доводити свою позицію, будувати монологічне висловлювання тощо.

Прямі методи можуть бути застосованими для навчання говоріння через читання. Передусім це стосується розуміння тексту. Для цього слід вибудувати трьохетапне опрацювання тексту [1, с. 37-38]. До першого етапу належить засвоєння невідомої лексики, усунення фонетичних труднощів та обговорення нових граматичних конструкцій. Для другого етапу, читання самого тексту, головним є його розуміння. Тут можна комбінувати вправи на різні техніки читання, відтворення певних текстових елементів, пошук нових граматичних і лексичних елементів, їх значення в тексті. Третій етап спрямований на аналіз тексту, його розуміння в цілому, висловлювання власних думок щодо подій, відносин між персонажами, їх почуттів, вчинків та ін. Побудова власної розповіді на основі тексту є одним із ключових

елементів у формуванні навичок говоріння.

Отже, можемо констатувати, що основними положенням прямих методів є:

- рідна мова повністю виключена з навчального процесу;
- важлива роль відводиться відчуттям та пам'яті;
- акустичні та моторні відчуття є найбільш сильними у процесі оволодіння іноземною мовою.

До позитивних сторін цього методу належить і широке використання живої іноземної мови під час занять, що стає об'єктом навчання, а процес оволодіння нею — розвитком комунікативної компетенції особистості; використання наочності для глибшого занурення в іншомовне середовище; розробку значної кількості тренувальних вправ, які використовуються й удосконалюються представниками сучасних ефективних методик.

Водночас тим, застосування цього методу має певні недоліки. Зокрема виключення рідної мови з процесу вивчення іноземної проковує нерозуміння складних понять і явищ, які неможливо пояснити без звернення до рідної, чи то роз'яснення інструкції для читання тексту, чи то узагальнення граматичного матеріалу, уточнення транскрипції, вимови тощо. Не слід також перебільшувати роль усного мовлення над іншими видами, значення індукції як єдиного способу оволодіння граматичними конструкціями та лексичними моделями, що потребує великих затрат часу та буває невиправданим з точки зору ефективності та раціональності.

**Висновки.** На теперішній день вивчення іноземної мови є актуальним як ніколи. У середовищі лінгводидактів склалася думка, що вивчити іноземну мову без мовного середовища є надважким завданням. Проте саме застосування прямих методів під час занять сприяє усуненню цієї перешкоди. За їх допомогою людина може оволодіти базовими мовленнєвими навичками, подолати мовний бар'єр, навчитися мислити іноземною мовою. Прямий метод сприяє також формуванню комунікативної компетенції, яка передбачає широке використання мовленнєвої діяльності у всіх її видах (говорінні, письмі, читанні, аудіюванні).

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо у вивченні можливості застосування прямих методів з використанням інформаційних технологій для більш ефективного вивчення іноземних мов.

### Література:

1. Бородіна Г. Система і характер вправ професійно-орієнтовного підручника для інтенсивного навчання читання / Г Бородіна, Я. Бовчалюк // Іноземні мови — 2000. — №3. — С. 37 — 39.
2. Вольфовська Т. Комунікативна кмпетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. — 2001. — № 3. — С. 13 — 16.
3. Лапідус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: учебное пособие / Б. А. Лапидус. — Москва: Высшая школа, 1986. — 143 с.
4. Ляшкевич А. Навчання діалогічного мовлення на уроках української мови / А. Ляшкевич // Українська мова і література в школі — 2002. — № 7. — С. 9—12.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. / Е. И. Пассов — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
6. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку: учеб. пособ. / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. — К.: Ленвит, 2004. — 192 с.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. — М.: Филоматик, 2004. — 416 с.
8. Berlitz M. D. Méthode Berlitz / M. D. Berlitz. — New York: Berlitz Co., 1889. — 82 p.
9. Cuq J.-P. Une introduction à la didactique de la grammaire en Français langue étrangère / J.-P. Cuq. — Paris: Les Éditions Didier, 1996. — 240 p.
10. Lhote E. Enseigner l'oral en interaction / E. Lhote. — Paris: Hachette, 1995. — 267 p.
11. Puren Ch. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues / Ch. Puren. — Paris: Nathan-CLE International, 1988. — 195 p.

*Статтю присвячено вивченню й аналізу прямих методів, які обмежують використання рідної мови у процесі викладання іноземних мов. Виявлено передумови формування прямих методів, показано їх розвиток, особливості використання під час навчання іноземних мов. Обґрунтовано переваги даних методів, що забезпечують здобуття*

навичок іношомовного говоріння.

**Ключові слова:** прями методи, традиційні методи, навчання іноземних мов, іношомовне спілкування.

*Статья посвящена изучению и анализу прямых методов, которые ограничивают использование родного языка в процессе преподавания иностранных языков. Выявлены предпосылки формирования прямых методов, показано их развитие, особенности использования при изучении иностранных языков. Обоснованы преимущества данных методов, обеспечивающих получение навыков иноязычного говорения.*

**Ключевые слова:** прямые методы, традиционные методы, обучение иностранным языкам, иноязычное общение.

*This article is devoted to the study and analysis of direct methods that limit the use of the mother language in the teaching of foreign languages. Preconditions of the formation of direct methods have been defined, its development, especially use in the teaching of foreign languages have been shown. The advantage of these methods, which ensure obtaining of foreign language speaking skills have been revealed.*

**Key words:** direct methods, traditional methods, teaching of foreign languages, foreign language communication.

УДК373.1.013(485)

Л.Г. Мовчан  
м. Вінниця, Україна

## ДОСВІД ШВЕЦІЇ У ВИКОРИСТАННІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Вступ.** Розвиток сучасних технологій, розширення інформаційного простору свідчить про перехід від індустріального суспільства до інформаційного. Це позначається на усіх суспільних сферах, у тому числі освітній, адже, як зазначають шведські вчені Р. Сольйо та Й. Ліндерот, змінився і спосіб отримання інформації та знань в цілому [11, р.19]. Інформаційні технології (ІТ) також змінили модель професійного та приватного спілкування, адже воно стало відбуватися у віртуальному просторі, у численних соціальних мережах, у різноманітних програмах, електронною поштою тощо. Інформаційні технології набули широкого застосування у бізнесі, медицині, державних установах для реєстру та збереження даних, а також в освітніх закладах.

**Актуальність статті.** Навчальний предмет «Іноземна мова» (ІМ) найбільш придатний для застосування інформаційних технологій завдяки розширенню міжнародних соціальних мереж, багатству Інтернет-ресурсів для вивчення мов, якими можуть скористатися як студенти та учні, так і вчителі. Комп'ютерне забезпечення навчального процесу стало повсякденною реальністю в Швеції. Низка муніципалітетів Швеції запровадила так звану ідею 1:1 забезпечення кожного учня персональним ноутбуком або планшетом, а група вчених Університету в Готенбурзі вивчає освітні результати цього впровадження [6; 10]. Тому вивчення досвіду цієї країни представляє для вітчизняної педагогіки певний інтерес.

**Аналіз попередніх досліджень.** Вивченням застосування ІТ у процесі навчання іноземних мов присвячені вітчизняні та зарубіжні наукові дослідження М. Бовтенко, Т. Григорьєвої, Є. Полат, П. Сисоєва, З. Берге, Е. Ваннесталя, М. Моріссона та ін. В. Заболотний, Р. Гуревич, Н. Ішук вивчали застосування інформаційних технологій у професійній освіті. Зарубіжні вчені С. Алврінг, М. Лейжон, Б. Ліндстрьом, Д. Рандалл, П. Сундквіст та ін. досліджували вплив використання комп'ютерів на навчальні досягнення учнів. Безперечно, комп'ютерно опосередковане навчання є порівняно новим явищем у педагогіці, а тому, попри його зручність і можливість урізноманітнення навчальної діяльності, існують досить суперечливі погляди на його застосування в навчальному процесі.

**Мета** статті полягає у вивченні досвіду Швеції застосування персональних ноутбуків у процесі навчання англійської мови, виявленні позитивних та негативних впливів на навчальні досягнення учнів.

Перш, ніж перейти до розгляду цієї проблеми, проаналізуємо понятійний апарат нашого дослідження. У сучасній термінології розрізняють поняття інформаційні технології (ІТ), що означають «технології передачі та зберігання інформації, розвиток, установку, застосування та управління комп'ютерними системами в компаніях, університетах тощо» [3]; та інформаційно-комунікативні технології, що є розширенням першого поняття і підкреслює роль уніфікованої комунікації та інтеграції телекомунікаційних систем, комп'ютерів, програмного забезпечення, аудіо-візуальних систем, які успроможнюють доступ, передачу, зберігання і управління інформацією [13]. У нашому дослідженні ми використовуємо узагальнене поняття інформаційних технологій (ІТ), що охоплює два вище зазначені терміни.

Беззаперечним є той факт, що роль ІТ не лише у сфері вивчення іноземних мов, але й у глобалізованій економіці, де професійне володіння ІМ, зокрема англійською, розцінюється як невід'ємний чинник зростання та розвитку, неоціненна. На сучасному етапі завдяки інформаційним технологіям ефективно навчання цієї мови вийшло поза традиційні методи та за межі класної кімнати. Водночас саме інформаційні технології є основною із сфер застосування ІМ і сприяють розвитку мультилінгвізму та плюрилінгвізму, адже більшість Інтернет-ресурсів є багатомовними і передбачають комунікативні взаємодії (студент — викладач, студент — студент, студент — зміст, та ін.) [1].

Зазначимо, що з 1950 року Швеція провадить мультилінгвальну мовну політику, згідно з якою англійській мові виділено пріоритетне місце серед іноземних мов на усіх ступенях освіти, а її вивчення усіяко заохочується на державному рівні. У шведському суспільстві засобами масової комунікації (передусім радіо та телебаченням) створюється штучне англійське середовище, тобто транслявання англійських радіо- та телепередач, фільмів здійснюється переважно без звукового дубляжу, що значно підвищує мотивацію школярів та молоді до вивчення цієї мови, а також сприяє формуванню та розвитку їх іншомовної. Вже 20 років поспіль Швеція активно долучається до впровадження ІТ у навчання та постійно модернізує комп'ютерне забезпечення державних та приватних шкіл усіх типів, яке використовується в навчальному процесі для урізноманітнення форм навчання. У навчальному плані для обов'язкової школи зазначається, що наприкінці навчання учень має вміти використовувати ІТ як знаряддя отримання знань, спілкування, творчості та навчання [8]. Шведська вчена Е. Ваннестал наголошує на тому, що ІТ можуть використовуватися в навчанні англійської мови різноманітними способами. Вона розглядає ІТ як арену для спілкування та знаряддя вирішення завдань, створення текстів, аудіо- та відеоматеріалів, а також тренажерів для виконання лексико-граматичних завдань та перевірки результатів їх виконання як учителем, так і самостійно учнем або студентом. Тому, на думку, Е. Ваннестал, використання ІТ у процесі вивчення ІМ у школі має беззаперечні переваги [14, с. 12-13].

У 2005 році у Швеції було започатковано проект «Кожному школяреві по ноутбукові», метою якого було забезпечення кожного учня ноутбуком для підвищення успішності. До 2012 року до цього проекту долучилося 2/3 усіх шкіл муніципалітетів країни [6]. Незважаючи на те, що у Навчальному плані для обов'язкової школи Швеції не сказано про застосування персональних ноутбуків, на директорів шкіл покладається завдання «створення належного навчального середовища, забезпечення навчальними матеріалами високої якості, надання допомоги в самостійному пошуку інформації в бібліотеках, комп'ютерах та інших навчальних ресурсах» [8, с. 20]. Це ж саме зазначається і в Навчальному плані для гімназії (старшої школи) [9, с.15]. Тобто в посадові обов'язки директора школи або гімназії входить забезпечення його навчального закладу комп'ютерами та доступом до Інтернету. У навчальній програмі з англійської мови, яка окремо виділена серед інших ІМ, оскільки, як ми зазначали, вона є обов'язковою і основною ІМ у змісті шкільної освіти Швеції, сказано, що на усіх 7 ступенях вивчення англійської мови в школі «потрібно застосовувати різноманітні способи пошуку, вибору та оцінювання текстового матеріалу розмовною англійською мовою в Інтернеті та інших джерелах інформації» [8, р. 35], що передбачає використання ноутбуків.

На думку шведського вченого Т. Віттінга, доступ до автентичних матеріалів в Інтернеті за

допомогою персональних ноутбуків має беззаперечні переваги на заняттях англійської мови, забезпечуючи письмове та усне спілкування з однокласниками або однолітками з інших країн у чат-програмах. Це також стосується створення мультимедійних проектів за допомогою ноутбуків, яке сприяє розвитку творчості учнів, формуванню навичок іншомовного спілкування в процесі спільної проектної роботи [16]. Це відповідає меті навчання англійської мови в школі, відповідно до якої учні мають уміти:

- «розуміти та інтерпретувати зміст усних повідомлень розмовною англійською мовою та різних типів текстів;
- виражати свої думки та спілкуватися в усній та письмовій формах;
- використовувати мовні стратегії для спілкування;
- адаптувати мову відносно мети висловлювання, аудиторії та змісту;
- розуміти умови життя, соціальні та культурні особливості англомовних країн» [8, с. 30].

Отже, з одного боку, досягти цієї мети можна завдяки ІТ, а з іншого, використання англомовних інтернет-ресурсів та різноманітних програм закладено в мету навчання цієї мови. Водночас у навчальній програмі також сказано, що «учні мають уміти розуміти англійську літературу в усному мовленні, драматизації та фільмах; вони також мають застосовувати інтернет та інші мультимедійні ресурси для пошуку та обробки інформації англійською мовою» [8, с. 30].

Проте постало питання: чи виправдовують навчальні досягнення учнів цілі цього проекту? Тому шведськими фахівцями було здійснено моніторинг успішності учнів, опитування вчителів та аналіз їх думок з цього приводу. У 2012 році було проведено Європейський огляд шкіл, що запровадили ІТ в освітній процес (European Survey of Schools: ICT and Education — скорочено ESSIE), яким були охоплені усі країни Європейського Союзу та 4 країни, що не входять до його складу. Згідно з результатами цього огляду, шведські восьмикласники в середньому мали більший доступ до інформаційних технологій, ніж учні інших зазначених країн [15, с. 11]. Кількість персональних комп'ютерів на 100 шведських восьмикласників становила 59, у той час як у решті країн ЄС вона сягала 21. Однак, у середньому комп'ютери застосовувалися лише в 40 % навчального часу, в порівнянні з країнами ЄС — 32 %. Учені університету в Готенберзі пояснюють недостатнє використання комп'ютерів на уроках відсутністю належної підготовки вчителів. Наприклад, моніторинг застосування персональних ноутбуків у процесі навчання англійської мови, проведений у декількох школах та гімназіях Стокгольму свідчить про неефективне використання цього приладдя [2; 15]. Наприклад, 3 з 17 учнів частину часу проаналізованого заняття використовували ноутбук з іншою метою, ніж передбачалася вчителем. Вони заходили в Facebook, Google з метою пошуку інформації для проектної роботи з інших дисциплін, спілкувалися в чаті. Проте під час дискусій усі 17 активно користувалися ноутбуками для презентацій виконаної роботи. Вчителі також зазначили, що учні охочіше використовують ноутбуки для виконання домашніх завдань, ніж зошити і підручники. Усі опитані учні, зі свого боку, визнали, що використовують ноутбуки для виконання домашніх завдань у програмах Word, Excel і PowerPoint, завантаження і редагування фотографій, малюнків [2, с. 10-11].

Сучасні інформаційні технології пропонують безліч вправ, які навіть придатні для самостійного навчання, адже вони містять відповіді, а саме:

1) Лексико-граматичні вправи:

- вправи для самостійного виправлення;
- вправи з вибором правильної відповіді;
- заповнення пропусків;
- вправи на порівняння власних результатів з ключами (відповідями).

2) Вправи на читання.

3) Вправи на вимову з використанням візуалізованого звукового контуру (F0) або на імітування в коротких паузах між висловлюваннями [2]. Це лише неповний перелік

можливостей, які можуть використовувати вчитель та учень.

На думку С. Алврінг, ІТ можуть задіювати усі канали сприйняття учня, що має більший навчальний потенціал. Наприклад, експерти рекомендують включити в навчальний процес вивчення пісень та перегляд фільмів англійською мовою. ІТ надають доступ до інформації про життя в країнах, мови яких вивчаються (через спілкування з однолітками за кордоном, такі сайти як lonelyplanet.com тощо), сприяють входженню дитини у загальнолюдську культуру через спілкування новою мовою, формуванню відчуття культурного плюралізму, а відтак формуванню соціокультурної компетентності, що є складовою іншомовної комунікативної компетентності [2].

Заслуговує на увагу дослідження впливу ІТ на школярів молодшого і середнього шкільного віку в ігровій активності з використанням персональних комп'ютерів на уроці англійської мови, проведене вченими університету в м. Карлстадт, Швеція, П. Сундквіст і Л. Сілвен. Вони відзначають значне підвищення мотивації молодших школярів до вивчення предмету, швидке виконання завдань, визначених умовами гри, активне використання і швидке засвоєння лексичних одиниць, які вживаються в грі для назви дій, предметів, оточення тощо. До речі, діти охоче імітують інтонацію та вимову персонажів рольових ігор, що сприяє розвитку артикуляції та формуванню фонологічної компетентності, тобто уміння сприймати мову на слух [11].

Результати моніторингу застосування ноутбуків у навчанні англійської мови в школах Стокгольму свідчать про те, що багатство Інтернет-ресурсів та технічні можливості комп'ютера застосування аудіо-візуальних програм слугують мотивувальним чинником навчання, створюють штучне англійське середовище, збільшують тривалість контакту учнів з ІМ, і при належній підготовці вчителя дозволяють інтегрувати підручник та мультимедійні засоби навчання, а також економити час. Особливо це стосується тестового контролю, який за допомогою комп'ютера можна урізноманітнити та скоротити час на перевірку. Водночас учні можуть самостійно перевірити свої результати [10]. Що стосується практичних занять, то виконання завдань на комп'ютері дозволяє індивідуалізувати навчання (кожен з учнів працює самостійно, у власному темпі), та моделювати й адаптувати завдання відповідно до індивідуальних особливостей учня. До того ж, в умовах дистанційного навчання, застосовуючи ноутбук, учні можуть виконувати завдання незалежно від місцезнаходження [7].

У школах Швеції у процесі навчання англійської мови широко використовуються різні мультимедійні програми, які можна завантажити на ноутбук або iPad. Наприклад, програма Visual Poetry допомагає учням оформляти листи відповідно до формату завдання. За допомогою сайтів Youtube та Spotify учні можуть переглядати фільми, відеоролики, в яких презентується різноманітний граматичний матеріал, вибрати серед їх кількості ті, які найкраще сприймаються. В Інтернеті також існують тренувальні модулі для вчителів в on-line режимі (LINEducation), які можна завантажити на Mac-Books [4].

Останнім часом у Швеції набуває популярності практика так званого «перевернутого уроку» (flipped classroom-model), коли вчитель у спільній соціальній мережі розміщує теоретичний матеріал-презентацію нової теми, а учні самостійно опрацьовують його вдома за допомогою звернення до інших ресурсів, що містять матеріал на цю тему. Кожен учень працює в індивідуальному режимі та темпі. Самостійне опрацювання інформації також сприяє розвитку їх творчості та пошуку і виробленню власних стратегій навчання, дозволяє вчителю економити час для виконання практичних завдань на заняттях у школі [5].

Зважаючи на усі переваги застосування ноутбуків учителі відмічають певні недоліки, пов'язані з обмеженою можливістю вчителів контролювати дії учнів з комп'ютером, коли вони, наприклад, користуються Інтернетом [16, с. 39]. Однак, ефективність використання комп'ютерів у навчальному процесі залежить від відповідної підготовки вчителя. Саме вона визначає, чи може комп'ютер стати «допоміжним чи відволікаючим чинником». Моніторинг, проведений у школах Стокгольму, свідчить про те, що лише 42 % учителів мають відповідну підготовку для застосування інформаційних технологій у навчальному процесі [16, с. 19]. Переважна більшість учителів віддають перевагу мультимедійній дошці для презентації нового матеріалу, однак вони переконані, що практичні завдання учні мають виконувати індивідуально, зокрема на

персональних ноутбуків.

Професор Департаменту освіти Швеції Б. Ліндстрьом переконаний, що школа повинна готувати дітей до життя в цифровому суспільстві, а комп'ютери, зокрема, повинні усунути розрив між тими, хто вміє, і тими, хто не вміє, ними користуватися як засобом навчання.

**Висновок.** ІТ слід розглядати як частину змісту іншомовної освіти, адже вони слугують багатим джерелом іншомовних ресурсів, які можна використовувати у навчанні ІМ з метою моделювання ситуацій, навчального матеріалу, симуляції та візуалізації. Вони можуть слугувати і для створення штучного іншомовного середовища, комунікації, а також бути джерелом інформації в інших сферах пізнання, яке можна здійснювати засобами ІМ. Проте, вплив ІТ на успішність та загальний розвиток учнів, формування їх іншомовної комунікативної компетентності ще недостатньо вивчений. Але визначальною залишається роль вчителя в успішному використанні персональних комп'ютерів та ноутбуків у навчальному процесі, що передбачає високий рівень професійної предметної компетентності, уміння користуватися ІТ в освітніх цілях [6].

### Література:

1. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. — М. : Школа-Пресс, 1994. — 205 с.
2. Alvring S. Laptops in English language teaching / S. Alvring. Stokholms Universitet, 2012. — 27 p.
3. American Heritage Science dictionary, 2013. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://science.yourdictionary.com/information-technology>.
4. Diaz, P., 2011. *Spreket tar fart pe Youtube*. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2011/12/10/spraket-tar-fart-pe-youtube>.
5. Flip Teaching — new trends in education technology [Електронний ресурс]. 2013. — Режим доступу: <http://www.slideshare.net/Yossisv/new-trends-in-educational-technology>
6. Lindström B. The Teacher Is Central to Successful Use of Computers in Schools [Електронний ресурс] / B. Lindström. Utbildningsdepartement, 2013 // Режим доступу: <http://www.ufn.gu.se/english/News/newsdetail/the-teacher-is-central-to-successful-use-of-computers-in-schools.cid1078852>
7. Morrison, M. When each one has one: The influences on teaching strategies and student achievement of using laptops in the classroom / M. Morrison, G.Lowther, L. Deborah // *Educational Technology Research and Development*, 2003. - 51 (3). — p. 23-44.
8. Skolverket (2011). Curriculum for the compulsory school. [Електронний ресурс] <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687>.
9. Skolverket (2012). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola [Електронний ресурс] 2011. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
10. Skolinspektionen (2011). Engelska i grundskolans årskurser 6-9. [Електронний ресурс] <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Engelska/> accessed (2014-02-26)
11. Sundqvist P. Computer-Assisted L2 English Language-Related Activities Among Swedish 10-Year-Olds / P. Sundqvist, L. Sylven. — EUROCALL: Using learning, knowing. - University of Gothenburg. 2012. — 7 p.
12. Tallvid, M.. Cited in Hydén, J. & Sjögren, L., 2013. Tekniken steget före pedagogiken. Skolvärlden, 2013. — Feb. Issue. — p. 23.
13. Thesaurus.com, [Електронний ресурс] . — Режим доступу: [www.thesaurus.com](http://www.thesaurus.com)
14. Vannestål E.M. Lära engelska på internet. Lund: Studentlitteratur, 2009. — 45 s.
15. Werngren J. Teacher attitudes toward IT and IT-use A case study of four teachers of English using IT in Swedish Compulsory School. - University of Halmstad, 2013. — 52 p.
16. Witting T. Laptop classes — The benefits of using laptops in English Language Teaching / T. Witting. Munich: GRIN Publishing GmbH, 2011. — 122 p.

*Стаття розглядає основні аспекти використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов у середніх навчальних закладах Швеції; виявлені переваги та недоліки комп'ютеризації навчального процесу.*

**Ключові слова:** іноземні мови, інформаційні технології, ноутбук.

*В статье рассматриваются основные аспекты использования информационных технологий в обучении иностранных языков в средних учебных заведениях Швеции. Выявлены преимущества и недостатки компьютеризации учебного процесса, определена роль учителя в эффективности этого средства обучения.*

**Ключевые слова:** иностранные языки, информационные технологии, ноутбук.

*The article deals with the main aspects of using information technologies in foreign language learning and teaching at Swedish schools. Advantages and disadvantages of computer-based foreign language education are found out; the role of the teacher in efficiency of this teaching means is defined.*

*Key words: foreign languages, information technologies, laptops.*

УДК 37(09)(47)+811(07)

А.Ф. Паладьєва  
м. Умань, Україна

## ЗГАСАННЯ ДИСКУСІЙ НАВКОЛО ВИКЛАДАННЯ СТАРОДАВНІХ МОВ (1905-1917 РР.)

Наразі, коли відбувається модернізація національної освіти, коли в контексті інноваційних процесів в освіті з'являється подекуди підвищена увага до античності і класичних мов, посилюється зацікавленість науковців проблемами педагогічних дискусій щодо викладання стародавніх мов у гімназії другої половини ХІХ — початку ХХ століття. Адже саме розуміння причин цієї полеміки, її змісту, напрямів, порівняння різних поглядів і позицій може допомогти уникнути помилок у модернізації сучасної шкільної освіти.

Досліджувану проблему у своїх працях розглядали учасники реформування освіти того часу (К. Ушинський, Є. Шмід, Д. Тихомиров, О. Мусін-Пушкін, Д. Галанін, І. Альошинцев, С. Степанов, П. Каптерев та ін.). Проте їхні розвідки мали частіше інформаційний характер, ніж аналітичний.

У радянський період до проблеми дискусій навколо стародавніх мов зверталися окремі дослідники (М. Ганелін, Ф. Корольов, М. Константинов, О. Піскунов, Е. Дніпров, Є. Мединський та ін.). Однак їх дослідження мали дещо фрагментарний, опосередкований характер, були певного ідеологічного спрямування.

У період незалежності України з'являються праці, які торкаються проблеми різних поглядів на реформу гімназійної освіти. Водночас проблема дискусій навколо стародавніх мов розглядається, на наш погляд, опосередковано, у наукових розвідках вона є скоріше супутньою (Л. Березівська, Л. Гаєвська, Т. Мащенко, С. Максимова, С. Фатальчук, Л. Нікшінова та ін.).

**Мета статті** — виявити причини згасання педагогічних дискусій щодо навчання стародавніх мов у гімназіях у 1905-1917 роках.

Як відомо, революційні заворушення 1905 року захопили й учнівську молодь. Припинення занять, зібрання, резолюції, страйки — усе це стало ознакою середньої школи того часу. Навіть була створена всеросійська революційна партія учнів старших класів, яка організувала бойкоти викладачам, інспекторам, директорам. Ця організація мала своїх представників у всіх гімназіях і реальних училищах, налагоджувала тісні контакти зі студентськими революційними гуртками, з Радою робітничих депутатів.

На час призначення нового міністра народної освіти (листопад 1905 р.) І. Толстого, віце-президента Академії мистецтв, більшість середніх навчальних закладів у Петербурзі й інших містах держави застрайкували повністю або функціонували лише наполовину, тобто школи відвідували лише учні молодших класів (І-ІV кл.).

Гімназисти вимагали свободи зібрань, негайного скликання народних представників, недоторканості особистості, звільнення тих чи інших учителів, відміни посиленого нагляду за учнями, вимагали відміни обов'язкового носіння гімназійної форми, політичної амністії, надання старостам-учням права контролювати виставлення оцінок викладачами та багато іншого.

До всього цього в багатьох гімназіях частина вчителів, заграючи з учнями, підтримували



їх у цих вимогах. Пізніше І. Толстой писав, що створювалося враження жахливого хаосу і неймовірної невірноваженості [1, с. 87].

І справді, школа стала некерованою. Почавшись зі співу революційних пісень, зривання і знищення царських портретів у навчальних закладах, учнівські рухи перейшли до крайніх проявів, до суто анархічних дій. Гімназисти і реалісти були в перших рядах революційних борців за народні права, з'являлись на барикадах, кидали бомби в гімназіях і навіть брали участь у пограбуваннях банків, винних магазинів і приватних осіб.

Зрозуміло, що в такій ситуації, робити щось конкретне з реформування середньої освіти, як того вимагала громадськість, було неможливо. Треба було спочатку вгамувати розбурхану школу і ввести її життя в нормальне русло. Треба віддати належне І. Толстому, якому, справді вдалося це зробити. Він знайшов ті важелі впливу на громадськість, які певною мірою її задовольнили: надання більшої самостійності педагогічним радам, введення державного громадського елемента в управління державним закладом, а також залучити до діяльності школи сім'ю тощо.

Один за другим з'являються відповідні циркуляри і розпорядження, що їх зустріли в суспільстві по-різному. Але, без сумніву, вони сприяли встановленню деякої рівноваги в діяльності гімназій і реальних училищ. Починаючи з січня 1906 р. заняття відновилися майже в усіх середніх навчальних закладах [5, с. 142].

Здавалося, тепер можна спокійно доводити реформу школи до кінця. Але весною 1906 р. пішов у відставку Кабінет міністрів на чолі з С. Вітте. Було замінено і міністра народної освіти. Ним став 24 квітня 1906 р. П. Кауфман, який спрямував свою діяльність на «закручування гайок», тобто на повне знищення демократичних принципів управління школою та забезпечення контрольованої регламентації діяльності середньої школи.

Так, 5 серпня 1906 р. та 4 липня 1907 р. він видає циркуляри, які цілком обмежують вплив батьків на діяльність школи. З'являються циркуляри, які під страхом покарання наказують не нехтувати навчанням і вимагають старанного навчання.

Одночасно з цими суворими заходами скасовуються «залишки недавніх вольностей»: знову наголошується на обов'язковості гімназійної форми, категорично забороняються будь-які учнівські організації.

Не обійшов увагою міністр і стародавні мови. Циркулярами від 6 липня, 29 листопада та 5 грудня 1907 р. змінювалися вимоги до випускних екзаменів зі стародавніх мов у бік полегшення.

Досвід засвідчив, зазначалося в циркулярі від 6.07.1907 р., що і в ту пору, коли латинська мова вивчалася упродовж всього гімназійного курсу і за більшої кількості уроків, щоб підготуватися до екзамена увага учнів зосереджувалась на читанні *livre ouvert* (без підготовки) творів тих письменників, з якими їм доведеться мати справу на екзаменах, як правило Лівія і Віргілія, водночас цілком ігнорувалися твори інших, наприклад, Горація, письменників. Однак жодні надзусилля не давали позитивних результатів щодо знання творів, ладу чи побуту стародавніх народів. Останнім часом справи ще погіршилися: через малу продуктивність класної роботи, екзамени перетворилися на виснажливий і для абітурієнтів і для членів екзаменаційної комісії процес перекладу без підготовки, обраних для цієї мети уривків, який у більшості випадків виявляє повне невігластво учнів навіть у галузі елементарної граматики.

Єдиний вихід із такої ситуації Міністерство вбачало в підвищенні продуктивності класної і домашньої роботи упродовж навчального курсу, а на екзамени виносити тільки ті теми, які вивчалися протягом року.

Прихильники стародавніх мов цей циркуляр сприйняли з обуренням, наголошуючи, як писав часопис «Гермес», що класична школа збанкрутувала перед класичною освітою, яка повинна вводити молодь у розуміння античного світу, з якого виросла і розрослася сучасна культура. При цьому часопис звинувачує передовсім складну шкільну політику, що спрямовувалась не на виправлення, а на руйнування школи [14, с. 27].

Треба зазначити, що настав час і стародавні мови поступово втрачали своє привілейоване становище в навчальному процесі гімназії, так само знижувався інтерес до цього питання в пресі,

в педагогічних колах.

Противники стародавніх мов були, в принципі, задоволені результатом (їх захопили інші теми: російсько-японська війна, революції, партії, мітинги, політичні питання), а захисники класицизму не мали з ким дискутувати. Складалося враження, що проблема себе вичерпала.

Але, починаючи з 1 січня 1908 року, обставини дещо змінилися. На посаду міністра народної освіти було призначено О. Шварца, професора грецької філології, зрозуміло, великого прихильника класичної освіти. Його називали «копією Д. Толстого» [5, с. 144].

У чому ж полягала його подібність з міністром-контрреформатором, гарячим захисником стародавніх мов?

Звичайно, О. Шварц розумів, що повернутися до «толстовської школи» неможливо, адже треба було враховувати сучасні реалії. Тому, перш за все, він повертає перевідні экзамени циркуляром від 2 березня 1908 р. [10, с. 51-55]. Він не приховує, що до нього надходили численні клопотання про відміну екзаменів, але він «з міркувань педагогічного характеру» визнав за необхідне їх запровадити, не цікавлячись думкою педагогічних рад і навіть суспільства. Хоч всю процедуру і екзаменаційні предмети визначав сам, не довіряючи радам навчальних закладів [5, с. 144].

До речі, цим циркуляром вводились письмові экзамени з латинської мови в IV і VI класах.

Громадськість цей циркуляр зустріла з почуттям «близьким до обурення», яке підтримав і «Вестник Европы», який цілком резонно писав, не вдаючись в оцінні судження, що з моменту відміни екзаменів минуло не мало часу і всі до цього звикли. Аж раптом, за два місяці до кінця навчального року волею нового міністра треба проводити экзамени [6, с. 872].

Критикували цей циркуляр і за те, що він був «складений поспіхом», що «вражало штучністю встановленої системи», що він «визначав одноманітний порядок екзаменів в усіх середніх навчальних закладах» [6, с. 872].

Особливе обурення викликало те, що процедура екзамена залишалася старою, тобто «урочиста обстановка», присутність почесних гостей, «опитування всіх за один день, хоч би до пізньої ночі», «відповіді по білетах і механічна, незворотна оцінка відповідей» [6, с. 873].

Саме поверненням перевідних екзаменів, посиленням державного управління навчальними закладами діяльність О. Шварца як міністра була дуже схожою на стиль роботи Д. Толстого в 70-80-х роках XIX ст. Проте в питанні розвитку класичної освіти він дотримувався того напрямку, який був встановлений протягом останніх років: стародавні мови вже не мали переважного характеру в навчальному процесі і втрата ними свого значення навіть поглиблювалася. Про це свідчать циркуляри «О дополнительных испытаниях по греческому языку для посторонних лиц» (28 квітня 1908 р.) та «О числе уроков по греческому языку в 5, 6 и 7 классах гимназий, поименованных в п. 4, Высочайшего повеления 20-го июля 1902 г.» (2 лютого 1908 р.) [9, с. 25; 11, с. 50-51].

Наприклад, згідно з останнім циркуляром кількість уроків грецької мови було значно зменшено: у V класі — 5 тижневих годин, у VI — 3 год. і в VII — 4 години понад всі інші навчальні предмети. Для тих, хто вивчав грецьку мову факультативно, Міністерство народної освіти встановило, що вивчення у всіх трьох класах відбувається протягом 3-х год. тижнево [11, с. 50-51].

Така кількість годин на вивчення грецької мови зберігалася і в наступні навчальні роки: 1907-1908, 1909-1910, 1910-1911.

Проте захисникам класицизму важко було змиритися з таким станом речей стосовно стародавніх мов. Усе-таки з приходом О. Шварца на посаду міністра у них з'явилася надія на можливість піднесення престижу і значення стародавніх мов, ураховуючи нові умови і вимоги життя. Цьому сприяло відкриття науково-педагогічного журналу «Гермес», видавцем якого був відомий викладач стародавніх мов, завідувач гімназії при церкві Св. Катерини С. Цибульський, а головним редактором — професор Імператорського історико-філологічного інституту Малєїн.

Часопис цілком присвячувався проблемам класичної освіти. Автори аналізували причини невдач у викладанні стародавніх мов, шукали шляхи виходу із затяжної кризи, дискутували між

собою і своїми опонентами. Щоб вийти з цього становища, автор пропонує збільшити кількість годин на стародавні мови і покращити їх викладання на класичних відділеннях філологічних факультетів університетів.

На цю статтю Г. Зоргенфрема журнал «Русская школа» писав, що єдиний спосіб оздоровлення класичної школи, єдиний спосіб завоювати повагу в малокультурному суспільстві — повний моральний розвиток неокласиків з минулим, насамперед відмова від привілейованого становища, яке морально не було нею завойоване. Класична школа перебувала в постійній залежності, її весь час вели хибним шляхом, «не залишаючи простору для індивідуальних дослідів [14, с. 28].

У журналі «Гермес» (№ 2) з'явилася стаття відомого професора С.-Петербурзького університету Ф. Зелінського («Наши цели»), у якій автор переконливо захищає класичну освіту і вважає, що в піднесенні її престижу велику роль відіграє вчитель, його любов і віра у свою справу. Він звертається до совісті учителів стародавніх мов з питанням, чи впевнені вони, що «доручена вашому піклуванню ідея являє собою важливе культурне надбання?» [3].

Іншого разу професор писав, що для того, щоб освіта вийшла з кризи і реформи принесли успіх, а також зрівнялася з освітою європейського суспільства, треба вивести громадськість із мимовільної помилки, яка призвела до недобррозичливого ставлення сучасного суспільства до античності. Цьому, на його думку, може сприяти тільки класична школа, в основі якої лежить «античність, як елемент культури, античність, як фактор освіти» [4, с. 3].

З відомим професором у дискусію вступив М. Соколовський на сторінках журналу «Русская школа», який вважав, що в інтересах класицизму доцільно мати невелику кількість шкіл зразкових, які вільно будують свої програми і все внутрішнє життя. Тільки в такий спосіб можна переконати суспільство, яке прагне тепер вільного вибору між різними типами шкіл, що вільно конкурують [14, с. 29].

Звичайно, міністр О. Шварц, будучи прихильником класичної освіти, як уже зазначалося, не міг не зважати на вимоги часу, але і не враховувати думку своїх прибічників йому було складно. П'ятий раз за вісім років він порушує питання про реформу, але зовсім по-своєму. Із архівів Міністерства народної освіти дістають попередні проекти: відбувається перегрупування предметів і виходить малооригінальний проект, яким передбачаються гімназії трьох типів: з двома стародавніми мовами, однією латинською мовою і без стародавніх мов.

Згідно з цим проектом на латинську мову у перших двох типах гімназій відводилося по 32 години на тиждень, а на грецьку – в гімназіях з двома стародавніми мовами – 24 години.

Учні всіх типів гімназій мали доступ до університету, а ті, хто вступав на історико-філологічний факультет, мали обов'язково знати латинську мову. Цей проект міністр подав на обговорення у липні 1910 р. в Державну Раду. А восени цього ж року його було звільнено з посади міністра народної освіти, а призначено директора ліцею цесаревича Миколи Л. Кассо, людину консервативних поглядів. Він не поспішав з реформами, а вважав за головне — забезпечити порядок у школі під суворим контролем Міністерства.

Пізніше в VII Державну Раду надійшов проект реформи середньої школи, розроблений комісією з народної освіти, створеної в Держаній Думі за підписом 116 її членів.

Чим же був цікавий цей проект? А тим, що в його основу були покладені два принципи: 1) доступність середньої і вищої освіти широким верствам, і 2) правильність постановки навчально-виховної справи, що гарантувало б належну підготовку розумово, морально і фізично розвиненої людини, чесного громадянина і працездатного працівника [7, с. 86].

З огляду на предмет нашого дослідження, варто звернути увагу на те, що розробники проекту пропонували мати загальноосвітні школи двох типів: з однією стародавньою мовою і без стародавньої мови, але з двома новими мовами та природознавством. За цим проектом особи, які закінчили школу з однією латинською мовою, набували право вступу у всі вищі навчальні заклади. Ті учні, які не вивчали латинську мову, можуть також вступати у всі вищі навчальні заклади й університети, крім філологічного факультету, в який вони повинні скласти окремо екзамен з латинської мови.

Згідно з таблицею тижневих уроків на латинську мову відводилось 20 годин.

Була створена спеціальна комісія, яка мала на основі проекту реформи середньої школи за підписом 116 депутатів розробити відповідний законопроект. Розпочалася широка дискусія навколо цього питання. Проте проблеми стародавніх мов майже ніхто не торкався. Вони займали тепер другорядне значення, про що свідчить навчальний план на 1912-1913 навчальний рік.

Дотримуючись визначеної позиції, міністр народної освіти Л. Кассо видав циркуляр «О мерах к усилению познаний в древних языках» від 3 червня 1912 р., у якому нагадував про належне виконання програми викладання стародавніх мов і вимагав виправлення становища [15, с. 39]. Крім того, Л. Кассо намагався надати викладанню стародавніх мов інший відтінок — культурологічний, тобто, вважав він, треба більше уваги надавати культурі та історії античного світу, про що не раз говорили «неокласики», як тепер називали прихильників цього напрямку.

І вже в програмах на 1912-1913 навчальний рік зверталася увага на необхідність ознайомлення учнів з античною культурою. А в наступному 1913-1914 навчальному році був уведений у гімназіях такий предмет, як «Антична культура». Відчувши з боку Міністерства народної освіти певне послаблення у викладанні стародавніх мов, прихильники класицизму активізувалися в пресі.

Невідомо, який би розвиток мали такі тенденції у викладанні стародавніх мов, якби не раптова смерть Л. Кассо у листопаді 1914 р, міністром було призначено П. Ігнат'єва, якого називали «мислячим політиком із середовища ліберальної аристократії», який у 1907-1908 роках очолював Київську губернію [12, с. 80].

Це призначення зустріли з «одностайною доброзичливістю»; його вітала преса усіх напрямів; з різних боків чулися лише схвалення.

І справді, з перших кроків свого керівництва освітою Російської імперії П. Ігнат'єв почав діяти чітко, впевнено і відповідно до вимог часу. Свою позицію сучасного реформатора він оголосив на нараді попечителів навчальних округів, яка відбулася в лютому 1915 року, де заявив, що «школа повинна служити життю і потребам населення».

З 21 по 26 квітня 1915 року відбулася нарада з питань реформи середньої школи. На обговорення були внесені такі питання: 1) завдання і мета середньої школи; 2) тривалість курсу середньої школи; 3) біфуркація і центри (тобто розділення школи на спеціальні класи і на відділи); 4) коло предметів, на яких повинна ґрунтуватися загальна освіта; 5) обсяг знань і перелік предметів, необхідних у курсі середньої школи; 7) жіноча середня школа і спеціальне навчання та 8) взаємовідносини сім'ї і школи [13, с. 452].

Протягом шести днів учасниками наради було висловлено багато різних думок, пропозицій згідно з порядком денним, вироблено загальні положення, визначено напрями реформи середньої школи. Для детального опрацювання цих положень — створення нового статуту, визначення типу школи, розробки початкових планів і програм було вирішено створити відповідні комісії, які зайнялися б цими питаннями. Також утворили 12 комісій згідно з кількістю предметів, що викладалися у середній школі. Крім того, ще 3 комісії мали завдання обговорити питання морального, естетичного і фізичного виховання учнів.

Врешті-решт після ще кількох днів роботи учасники наради виробили таблицю уроків усіх типів середньої школи. Комісія намітила, починаючи з IV класу, розподіл на три відділення (власне чотири), зі збереженням у кожному з них за російською мовою значення найважливішого предмета як сказано в передмові до «Матеріалов по реформе средней школы». Перше відділення — названо новогуманітарним: латинська мова не викладається, натомість обов'язково вивчається одна з нових мов; за кількістю годин переважають гуманітарні предмети (російська мова, історія, географія). Друге відділення — названо гуманітарно-класичним: вивчається латинська мова, одна з нових мов, а також ті самі предмети. Третє відділення — реальним. Тут обов'язково вивчається одна з нових мов, переважають предмети реальні з розгалуженням на математичні та природничі.

Як же зреагувала громадськість на такі нововведення? Цікавою з цього приводу є думка В. Науменка, який виступив у журналі «Вестник Европы» з великою статтею «Проект работы

средней школы».

Що стосується стародавніх мов, то він вважає, що комісія визначила місію латинської мови неправильно. На його думку, латинська мова повинна вивчатись і в негуманітарній і гуманітарно-класичній гімназіях як загальноосвітній предмет [8, с. 283]. Якби комісія, далі міркує він, більш уважно поставилася до схильностей і здібностей дітей, що наближаються до юнацького віку, які починають розрізняти гуманітарні й реальні науки, то вона не позбавила б новогуманітарне відділення вивчення латинської мови. З другого боку, якби комісія не побоялась відкрито визнати повну застарілість і непридатність класичної шкільної дисципліни, то вона не запровадила б на гуманітарно-класичному відділенні латинську мову в такій посиленій порції (по 6 уроків майже в усіх класах). До речі, нині ми б сказали у такому великому обсязі. Тобто комісія об'єднала б обидва відділення в одне — гуманітарне, а латинській мові виділила розумну кількість годин [8, с. 283].

Крім того, він пропонує об'єднати обидві гуманітарні гілки в одну, в результаті чого, таблиця розподілу уроків зміниться мало.

Якщо більшість прихильників вважали, що на стародавні мови, а точніше, на латинську, виділено недостатню кількість годин, то були й такі серед тих же прихильників, які вважали, що кількість виділених уроків не вирішує справи. Адже з інших предметів гімназійного курсу уроків ще менше, однак говорити про низьку успішність не доводиться.

До дискусії щодо шкільної реформи долучалося чимало зацікавлених осіб — і більш, і менш компетентних, але всіх їх об'єднала зацікавленість шкільною справою.

У кінці 1916 р. всі ці дискусії припинилися, як була зупинена взагалі ігнат'євська реформа. Уряд не підтримував її, а сам П. Ігнат'єв 27 грудня 1916 року був звільнений.

Після лютневої революції міністром було призначено А. Мануйлова, який на першій зустрічі з учителями 29 березня 1917 року оголосив принципи, на яких мала будуватися нова школа: на принципі демократизації, на принципі децентралізації, на принципі свободи. У виступах і зверненнях до міністра звучала вимога побудувати нову школу. Наприклад, Н. Золотавін (ініціали рос. — А. П.) висловив думку, яку активно підтримало зібрання. На жаль, російська державна школа віджилого режиму залишила багато сумних спогадів; на ній з особливою силою відбився старий лад, для багатьох у суспільстві вона видавалася безнадійно хворим організмом. Тепер рухнули прогнилі підпірки, треба будувати нову будівлю, треба разом знищити залишки старої мертвотної школи, що глибоко вкоренилася в її життя, в нашу власну психіку, в наші звички, які є не тільки гальмом у створенні нової школи, а приховують велику небезпеку для нашої молоді свободи [2, с. 47].

Як відомо, у процесі лютневого і жовтневого переворотів класична школа була знищена.

Отже, період 1905-1917 рр. можна назвати періодом остаточного припинення дискусій щодо стародавніх мов. Латинська і грецька мови в цей період остаточно втрачають своє пріоритетне значення у змісті гімназійної освіти. А тому зникає сам предмет дискусій. Противники класичних мов задоволені результатом, у них відпала потреба боротися, а захисники класицизму зі змінами, що визрівали в суспільстві, втратили впевненість, підтримку з боку громадськості, з боку офіційної влади, інші соціально-економічні, політичні і духовні потреби проблеми гімназійної освіти відсунули на задній план, а потім і взагалі відкинули.

### Література:

1. Воспоминания министра народного просвещения графа И. И. Толстого (31 октября 1905 г. — 24 апреля 1906 г.) / Сост. Л. И. Толстая. — М. : [б. и.], 1997. — 336 с.
2. Декларация министра народного просвещения и декларация организованного Петроградского учительства // Русская школа. — 1917. — № 1. — С. 40-52.
3. Зелинский Ф. Ф. Наши цели / Ф. Ф. Зелинский // Гермес. — 1908. — № 2. — С. 444-451.
4. Зелинский Ф. Древний мир и мы. Лекции читанные ученикам выпускным клас сов С.-Петербургских гимназий и реальных училищ весной 1903 г. / Ф. Зелинский. — СПб. : М. М. Стасюлевича, 1911. — 147 с.
5. Знаменский С. Средняя школа за последние годы (Ученическое волнение 1905-1906 г. и их значение) / С. Знаменский. — СПб. : Тип-я Б. М. Вольфа, 1909. — С. 294.

6. Из общественной хроники // Вестник Европы. — 1908. — Т. 2. — С. 871-876.
7. Ключев И. Реформа системы народного образования в Государственной Думе. Проект реформы средней школы / Ив. Ключев // Русская школа. — 1911. — № 5-6. — С. 70-87.
8. Науменко В. Проект реформы средней школы / В. Науменко // Вестник Европы. — 1916. — август. — С. 264-291.
9. О дополнительных испытаниях по греческому языку для посторонних лиц // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1908. — Ч. 16. — июль. — С. 25.
10. О переводных испытаниях в средних учебных заведениях // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1908. — Ч. 14. — апрель. — С. 51-55.
11. О числе уроков по греческому языку в 5, 6 и 7 классах гимназий, поименованных в п. 4 Высочайшего повеления 20-го июля 1902 г. // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1908. — Ч. 14. — апрель. — С. 50-51.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред.: Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебнева. — М. : Педагогика, 1999. — 448 с.
13. Совещание о реформе средней школы // Школа и жизнь. — 1915. — № 18. — С. 452-457.
14. Соколов Н. Обзор педагогических журналов / Н. Соколов // Русская школа. — 1908. — № 11. — ноябрь. — С. 26-35.
15. Устав, правила, программы и распоряжения по гимназиям ведомства Министерства Народного просвещения / Сост. К. Б. Пенюджкевич. — Петербург, 1916. — С. 39.

*У статті обґрунтовано роль стародавніх мов у змісті шкільної освіти в період 1905–1917 рр.; розкрито зміст і особливості педагогічних дискусій щодо вивчення стародавніх мов у вітчизняних гімназіях; виявлені причини, які впливали на проведення реформування середньої школи; обґрунтовано пропозиції педагогічної громадськості і преси для вдосконалення навчального процесу гімназій; проаналізовано нормативно-правові документи з вивчення грецької і латинської мов; розглянуто різні погляди на впровадження і вивчення древніх мов; з'ясовано, що 1905–1917 рр. є періодом остаточного припинення дискусій щодо стародавніх мов; латинська і грецька мови в цей період остаточно втрачають своє пріоритетне значення у змісті гімназійної освіти.*

**Ключові слова:** стародавні мови, гімназії, середні навчальні заклади, класицизм, реалізм, реформування, дискусії.

*В статье обоснована роль древних языков в содержании школьного образования в период 1905-1917 гг; раскрыто содержание и особенности педагогических дискуссий относительно изучения древних языков в отечественных гимназиях; выявлены причины, которые влияли на ход проведения реформирования средней школы; обоснованы предложения педагогической общественности и прессы для совершенствования учебного процесса гимназий; проанализированы нормативно - правовые документы относительно изучения греческого и латинского языков; представлены различные взгляды на внедрение и изучение древних языков; выяснено, что 1905-1917 гг является периодом окончательного прекращения дискуссий по древним языкам; латинский и греческий языки в этот период окончательно теряют свое приоритетное значение в содержании гимназического образования.*

**Ключевые слова:** древние языки, гимназии, средние учебные заведения, классицизм, реализм, реформирование, дискуссии.

*The article deals with the role of ancient languages in the content of school education in the period of 1905-1917, the contents and peculiarities of pedagogical discussions with the regard to the study of ancient languages in local gymnasiums were cleared, it was found causes that influenced the progress of the reform of the secondary school; it was given background of the teaching community and the press propositions to the improvement of the gymnasiums educational process, it was analyzed legal documents with the regard to the study of Greek and Latin languages; different views on the introduction and study of ancient languages were proposed; it was revealed that in 1905-1917 was the period of the final termination of discussions regarding ancient languages; Latin and Greek language in this period finally lose their priority in the content of gymnasium education.*

**Key words:** ancient languages, grammar schools, secondary schools, Classicism, Realism, reform, debate.

## **ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства значні вимоги до освіти висуває ринок праці, який потребує не тільки справжнього фахівця, але і всебічно розвинену особистість, з умінням аналізувати, знаходити закономірності, об'єктивністю в судженнях. Тому, одним з основних завдань старшої школи є різнобічний розвиток індивідуальності дитини, формування в школярів бажання і вміння вчитися, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань, становлення в учнів цілісного наукового світогляду, формування ключових і предметних компетентностей.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз досліджень і публікацій, в яких описується досвід формування математичних компетентностей старшокласників свідчить, що проблема формування компетентності учня є досить актуальною. Не існує нині чітко визначених рекомендацій для вчителів математики щодо прийомів та засобів формування і розвитку геометричної компетентності учнів. Думки науковців різні, однак усі погоджуються з тим, що без фундаментальних знань з геометрії на достатньому або високому рівні проблема формування і розвитку особистості учня загострюється.

**Мета статті** — проаналізувати основні методичні надбання вчителів-практиків щодо методів, прийомів і засобів формування геометричної компетентності старшокласників.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогіці тлумачення поняття педагогічного досвіду зустрічається у декількох варіаціях [9; 7; 5]:

- педагогічний досвід — це сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи;
- педагогічний досвід — це система педагогічних знань, умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи;
- педагогічний досвід у широкому сенсі — це така майстерність педагогів, яка забезпечує стабільно високі результати в навчанні та вихованні учнів; у розвитку конкретного вчителя, вихователя, керівника; у самовдосконаленні професійно-педагогічної компетенції педагогічних працівників освітніх установ;
- педагогічний досвід у вузькому сенсі означає таку педагогічну практику, яка характеризується творчим використанням усього найкращого з теорії, вносить новизну і прокладає дорогу невідомому, що дає змогу вдосконалювати якість і результати освітньо-виховної діяльності.

Під геометричною компетентністю учня будемо розуміти набуту у процесі навчання геометрії інтегровану здатність учня, що складається із геометричних знань та умінь учня, його досвіду, цінностей і ставлення, що формуються у процесі навчання геометрії і можуть цілісно реалізовуватися на практиці [6].

Під педагогічним досвідом формування геометричної компетентності старшокласників ми розуміємо систему педагогічних знань та умінь, способів здійснення педагогічної діяльності, здобутих учителями-практиками або дослідниками у процесі формування знань та умінь учнів з геометрії у процесі розв'язування стереометричних задач.

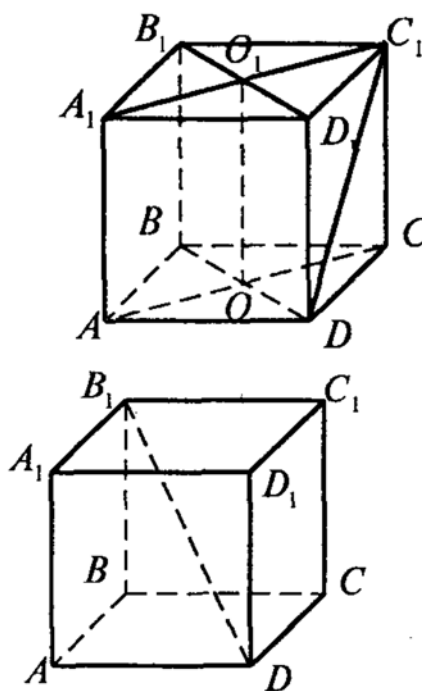
Проаналізуємо надбання вказаного педагогічного досвіду відображеного у формі публікацій учителів-практиків. Обираючи для аналізу педагогічний досвід формування знань та умінь учнів з геометрії у процесі розв'язування стереометричних задач ми керувались наступними критеріями: актуальність, перспективність, маневреність, результативність.

У процесі дослідження проаналізовано більше ста публікацій учителів-практиків щодо методів, прийомів, засобів формування геометричної компетентності старшокласників. Серед цих публікацій основна частина стосується розробок конкретних уроків зі стереометрії. У певній частині публікацій пропонуються системи задач, які рекомендується використовувати на тому чи іншому етапі уроку.

Розглянемо систему задач до уроку на тему «Кут між прямою і площиною, кут між площинами» [1]. У першій частині системи автор пропонує задачі, які варто використовувати під час першого ознайомлення з означеннями кута між прямою і площиною, кута між площинами. Наприклад:

$ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$  - куб. Побудувати і вказати: кут між прямою і площиною

- 1) Кут між  $DC_1$  і  $(ABC)$ ;
- 2) Кут між  $DC_1$  і  $(AA_1 C_1)$ ;
- 3) Кут між  $DC_1$  і  $(BB_1 D_1)$ ;
- 4) Кут між  $DC_1$  і  $(BB_1 C_1)$ ;
- 5) Кут між  $DB_1$  і  $(AA_1 D_1)$ ;
- 6) Кут між  $DB_1$  і  $(CC_1 D_1)$ ;
- 7) Кут між  $DB_1$  і  $(AA_1 B_1)$ ;
- 8) Кут між  $DB_1$  і  $(CC_1 B_1)$ ;
- 9) Кут між  $DB$  і  $(AA_1 D_1)$ ;
- 10) Кут між  $DB$  і  $(AA_1 B_1)$ ;
- 11) Кут між  $DD_1$  і  $(AB_1 D)$ .



Розв'язуючи задачу учні навчаються застосовувати щойно вивчене означення кута між прямою і площиною, кута між площинами. Зауважимо, що перша частина містить задачі, що не потребують від учнів побудови зображень, обчислень та доведень будь-яких фактів, окрім як обґрунтування вказаної відповіді.

Друга частина системи задач містить задачі на знаходження кута між прямою і площиною та кута між площинами. Наприклад:

1. Дано: в  $\triangle ABC: \angle BCA = 90^\circ, KB \perp (ABC), PB \perp KC$ .

1) Визначити взаємне розташування:

а) прямої  $AC$  і площини  $(KBC)$ ;

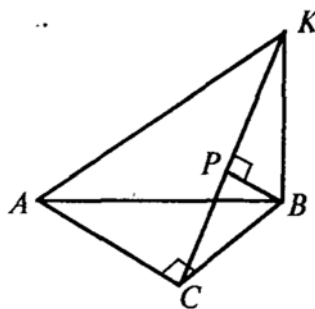
б) площини  $(KBC)$  і  $(AKC)$ ;

в) прямої  $PB$  і площини  $(AKC)$ .

2. Побудувати відстань від точки  $B$  до площини  $(AKC)$ .

3. Укажіть кут між:

а)  $KC$  і  $(ABC)$ ; б)  $(AKC)$  і  $(ABC)$ .



Розв'язуючи задачі другої частини, використовуючи раніше вивчені поняття, учні мають обґрунтовувати власні відповіді та побудови. Зауважимо, що рисунок як і у першій частині, учні



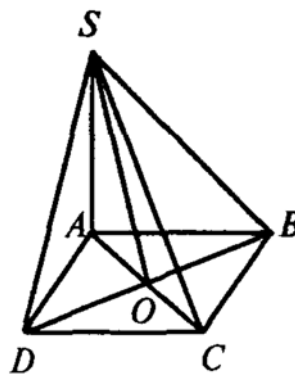
отримують разом із завданням.

Задачі другої частини дають можливість повторити ознаки перпендикулярності прямої і площини, перпендикулярності двох площин, означення відстані від точки до прямої, від точки до площини.

Третя частина системи містить задачі з теми «Кут між прямою і площиною, кут між площинами», які вимагають від учнів уміння застосовувати означення, раніше вивчені властивості геометричних фігур.

Через вершину  $A$  квадрата  $ABCD$  проведено до його площини перпендикуляр  $SA$ , що дорівнює  $10$  см. Кут між площинами  $ABC$  і  $SBC$  дорівнює  $45^\circ$ . Знайдіть кут між площинами:

- 1)  $(SBD)$  і  $(ABC)$ ;
- 2)  $(SAB)$  і  $(SAD)$ ;
- 3)  $(SAB)$  і  $(ABC)$ ;
- 4)  $(ACS)$  і  $(ABS)$ .



У третій частині вимагається від учнів повне обґрунтування розв'язання, доведення усіх фактів, побудова чіткого, правильного рисунка. Такі задачі варто використовувати для відпрацювання навичок розв'язування задач, для проведення самостійних робіт.

У багатьох проаналізованих публікаціях учителів-практиків пропонуються розробки уроків з використанням, протягом заняття, прикладних задач. Проаналізуємо одну з таких публікацій, тема уроку в якій «Об'єми і поверхні тіл обертання» [3].

Після повторення основних формул, що стануть у нагоді на уроці (об'єми тіл обертання, площі поверхонь тіл обертання, площі прямокутника, трикутника, круга, довжина кола), автор пропонує до розв'язування задачі прикладного змісту. Наприклад:

Скільки меду можна вмістити в посудину, що має циліндричну форму з діаметром основи  $22$  см і висотою  $46$  см, якщо густина меду  $1350$  кг/м<sup>3</sup>?

Розв'язання.

$$D=22 \text{ см}=0,22 \text{ м}; R=0,11 \text{ м};$$

$$H=46 \text{ см}=0,46 \text{ м}.$$

$$m=V_{\text{ц}} \cdot \rho = \pi R^2 H \rho$$

$$m=3,14 \cdot 0,11^2 \cdot 0,46 \cdot 1350 = 3,14 \cdot 0,0121 \cdot 0,46 \cdot 1350$$

$$\approx 23,59 \approx 23,60 \text{ (кг)}.$$

Відповідь.  $\approx 23,60$  (кг).

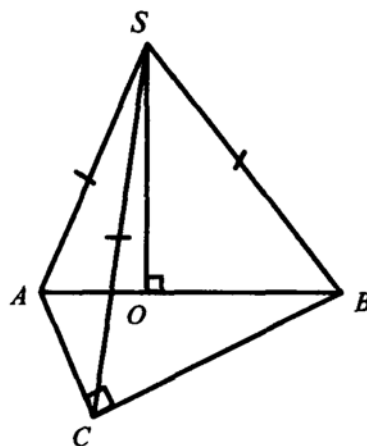
Пропонуючи до розв'язання учням таку задачу, вчитель акцентує увагу на складанні математичної моделі та допускає можливість побудови схематичного рисунку.

Основна мета розв'язання таких задач на уроці — це формування вмінь учнів складати математичну модель, умінь застосовувати набуті знання зі стереометрії до конкретних життєвих, професійних задач.

Багато публікацій учителів-практиків присвячено розробкам нестандартних уроків стереометрії. Одна з поширених форм нестандартного уроку — це урок-гра. Незважаючи на те, що ступінь, правила, оцінювання гри змінюються, педагогічно-методичне наповнення уроку переважно залишається те ж — розв'язування усних задач, розв'язування задач у групах, розв'язування задач індивідуально.

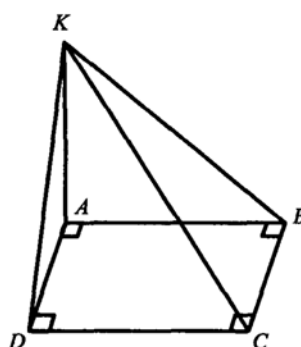
Розглянемо приклад задач, які пропонуються для усного розв'язування учнями на швидкість у одній з розробок [2]:

1. Відомо, що  $SO \perp (ABC)$ ,  $SA = SB = SC$ ,  $\triangle ABC$  -прямокутний.  
Пояснити розміщення точки  $O$ .



2. Відомо, що  $ABCD$  — прямокутник?  
 $KA \perp (ABC)$

Де на малюнку відрізок, довжину якого можна вважати відстанню від точки  $K$  до  $CB$ ?



Запропоновані задачі на встановлення розміщення точки або відрізка. Так як задачі рекомендовано для усного розв'язування на швидкість, вони дозволяють учням швидко активізувати мислення, налаштуватись на подальшу роботу, пригадати основні означення та правила теми.

Для індивідуального розв'язування задач автор пропонує наступну:

Відстань від точки  $M$  до всіх вершин квадрата дорівнює 5 см. Знайти відстань від точки  $M$  до площини квадрата, якщо діагональ квадрата 6 см.

Вибери вірну назву многогранника

- тетраедр
- октаедр
- додекаедр
- ікосаедр

Перепроверить решение

Вписана призма      Описана призма

Вписана піраміда      Описана піраміда

Які об'ємні фігури можна комбінувати між собою?      Що Ви розумієте під поняттям одна фігура вписана в іншу? Які властивості пов'язують між собою ці фігури?

Тестове завдання для перевірки знань зі стереометрії.

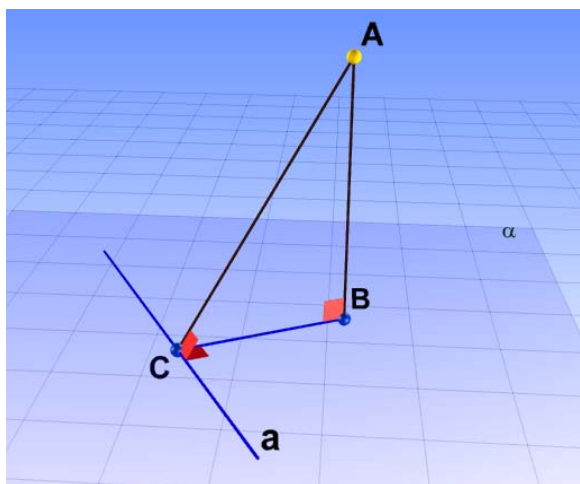
Презентація на тему «Многогранники».

**Многогранники**

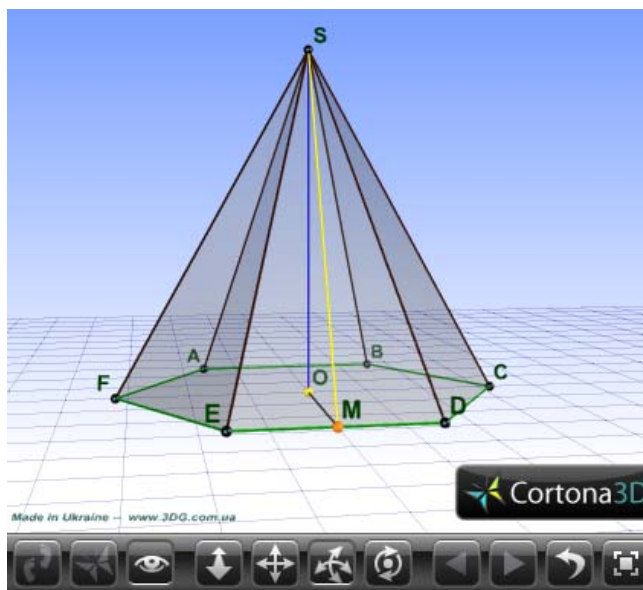


**Відео на тему «Многогранники в історії людства»**

Розв'язуючи цю задачу кожний учень проходить декілька етапів: осмислення та побудова рисунка, пошук на рисунку вказаної відстані та її обґрунтування, обчислення. Зауважимо, що ця задача також розв'язується на швидкість, але з подальшим поясненням біля дошки.



**Динамічний рисунок до теми «Теорема про три перпендикуляри».**



**84. Сторона основи правильної шестикутної піраміди дорівнює 4 см, а її апофема — 8 см. Знайти площу бічної поверхні піраміди.**

**Динамічний рисунок до задачі**

Для групового розв'язування задач учитель пропонує підібрати командам задачі для суперників. Такий метод організації цього етапу гри допомагає виділити учителям типи задач, які учні вважають найважчими.

Окрім розробок уроків у проаналізованих публікаціях нами було виявлено публікації із методичними порадами щодо формування геометричної компетентності старшокласників.

Учителі-практики, виходячи з власного досвіду, конкретизують поради щодо методики навчання розв'язувати стереометричні задачі (етапи розв'язування, поради щодо побудови рисунка тощо).

Одним із способів застосування ІКТ під час вивчення стереометрії наразі є персональні сайти вчителів [8; 10; 4], на яких пропонуються теоретичні та практичні матеріали зі стереометрії, тестові завдання для перевірки знань зі стереометрії, історичні факти, відеоматеріали, презентації. Такі сайти дозволяють обмінятись досвідом організації самостійної роботи учнів.

Цікаві розробки для формування геометричної компетентності старшокласників представлено сайтом <http://www.3dg.com.ua/>, де вчитель пропонує 3D моделі (власні розробки та розробки колег і учнів). На сайті запропоновані якісні динамічні моделі до теоретичного матеріалу та моделі до конкретних задач зі збірників, що пропонуються МОН України.

Також на сайті доступні моделі з покроковою побудовою перерізів та моделі комбінацій геометричних тіл.

**Висновки.** Роль кожної стереометричної задачі та систем стереометричних задач у процесі формування геометричної компетентності старшокласників надзвичайно важлива. Розв'язування спеціально дібраних задач створює необхідні умови для досягнення тих цілей, які ставляться перед сучасною геометричною освітою. Вдалий відбір і застосування прийомів, засобів та методів навчання у процесі розв'язування стереометричних задач сприяє підвищенню якості геометричної освіти старшокласників.

### Література:

1. Волочій Г. С. Кут між прямою і площиною, кут між площинами : система задач з геометрії для 10 класу / Г. С. Волочій // Математика в школах України. — 2009. — № 8. — С. 25-26.
2. Дзюбинська М. Перпендикулярність прямих і площин. Бізнес-гра у 10 класі / М. Дзюбинська // Математика. — 2006. — №3. — С. 11-12.
3. Дмитришина С. Об'єми і поверхні тіл і обертавання: розв'язування прикладних задач / С. Дмитришина // Математика. — 2009. — № 6. — С.1-8.
4. Интерактивные 3D модели-иллюстрации. — режим доступу — <http://www.3dg.com.ua/>
5. Князева Л. І знову про передовий педагогічний досвід... /Л. І. Князева // Управління освітою. Шкільний світ. — К. : Шк. світ, 2012, № 16. — С.18-22.
6. Матяш О. І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія / О. І. Матяш. — В., 2013. — 450 с.
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк. — К., 2000. — 350 с.
8. Попель С. Персональний блог вчителя математики / С. Попель. — режим доступу — <http://popsm1.blogspot.com/>
9. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. — К. : Видавничий центр «Академія», 2002. — 528с.
10. Чаленко Л. Персональний блог вчителя математики / Л. Чаленко. — режим доступу — <http://karchevska.blogspot.com/>

*Здійснено аналіз основних методичних надбань учителів математики, відображених у фахових публікаціях, щодо методів, прийомів і засобів формування геометричної компетентності старшокласників.*

**Ключові слова:** педагогічний досвід, геометрична компетентність, стереометрична задача.

*Осуществлен анализ основных методических достижений учителей математики, отраженных в профессиональных публикациях, относительно методов, приемов и средств формирования геометрической компетентности старшеклассников.*

**Ключевые слова:** педагогический опыт, геометрическая компетентность, стереометрическая задача.

*The analysis of the major achievements of teaching math teachers, as reflected in professional publications on methods, techniques, and methods of forming geometrical competence seniors.*

**Key words:** teaching experience, geometric competence stereometric problem.

## НЕХІМІЧНІ ТА ПРОМІЖНІ ФОРМИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

**Постановка проблеми.** Пояснюючи сутність будь-якої психологічної залежності, дослідники відштовхуються від природного прагнення людини до духовного комфорту та її невміння подолати труднощі на шляху до бажаного. Індивід жадає яскравих вражень, але в житті мало можливостей для цього; він хоче бути захищеним від тривог і страхів, а тривожність і страхи стають його звичними станами; хоче бути сильним і бадьорим, але вантаж депресивних переживань знесилює його; прагне мати задоволення від успіхів у роботі, але життєві обставини та умови праці схиляють до песимізму. Через нерозвиненість механізмів адаптації до життя людина розпочинає пошуки адиктивного агента, за допомогою якого можна хоча б на деякий час заглибитися в «альтернативний стан». Це може бути гра, фільм, алкоголь, наркотик тощо. Адиктивний агент стає незамінним супутником людини, яка поступово звикає до нього і не здогадується, що відчуття свободи, яке вона переживає завдяки обраному агенту, є тимчасовим, як не здогадується й про можливість потрапити в залежність. Починається шлях до формування іншого життя — адиктивного: хімічні або інформаційні задоволення, які людина обрала, з часом потребують усе більшої дози адиктивного агента, що за механізмом зворотного зв'язку призводить до того, що розірвати ланцюги залежності сама людина вже не в змозі. Таким чином, психологічна сутність залежності полягає у невмінні керувати своїм психоемоційним станом [1].

Без перебільшення можна сказати, що проблема адиктивного настановлення стосується всіх, хоча за своєю суттю *адиктивна поведінка* — неповноцінний адаптивний механізм, недосконалий спосіб пристосування до умов діяльності та життя, які виявилися занадто складними для пересічного індивіда [2]. *Залежність* розглядають як спробу втекти від реальної дійсності в яскравий динамічний сусідній простір, де можна відпочити від негараздів життя й порадіти, але з якого можна повернутися до реальної дійсності [2]. Залежні люди не вміють свідомо аналізувати власні психоемоційні стани і не прагнуть навчитися новим, більш ефективним і менш травмуючим способам адаптації.

**Аналіз попередніх досліджень, публікацій.** Існуючі тенденції до зростання кількості неповнолітніх, ознаками поведінки яких є різного роду адикції, свідчать про те, що підлітковий вік - найуразливіший для виникнення різноманітних порушень. Підліткова девіантність підкоряється загальним закономірностям, оскільки немає ніяких специфічних причин девіантності підлітків. Однак, соціально-економічні негаразди у суспільстві, нерівність можливостей, доступних людям, що належать до різних груп, своєрідно виявляються щодо підлітків і молоді [3].

*Протиріччя між постійно зростаючими наявними потребами і нерівними можливостями їхнього задоволення* набувають особливо гострого характеру щодо підлітків і молоді: бурхливий розвиток їх фізичних, інтелектуальних, емоційних сил, бажання самоствердитися у світі дорослих вступає в протиріччя з недостатньою соціальною зрілістю, відсутністю професійного і життєвого досвіду, а, отже, і невисоким (невизначеним, маргінальним) статусом [4].

*Протиріччя між самооцінкою й оцінкою особистості* підлітка навколишніми може привести підлітка до аутоагресії як способу заявити про свої права чи незадоволення станом речей у сім'ї, більш широкому соціумі. До аутоагресивних способів поведінки належать нехімічні форми адикції (комп'ютерна, інтернет-залежність, трудоголізм) та проміжні форми адикції (анорексія, булімія) [4].

**Мета статті:** проаналізувати причини виникнення таких різновидів адиктивної поведінки, як анорексія, булімія, комп'ютерна-, інтернет-залежність, трудоголізм; розглянути перспективні профілактичні та корекційні заходи, що можуть бути використані у роботі з підлітками-

адиктами.

**Виклад основного матеріалу.** Харчові розлади, до яких належить анорексія, — одні з найпоширеніших психосоціальних захворювань, оскільки дуже багато людей використовують задоволення інстинкту насичення як засіб сублімації недостатніх позитивних емоцій. Їжа стає єдиним засобом отримання психологічного заохочення, її ж звинувачують у психологічних невдачах, впадаючи до іншої крайності, — відмови від їжі.

Підліткова психіка, яка надто схильна до нестабільності, фіксує ідею схуднення як надцінну, і діти, найчастіше дівчатка, втрачають відчуття реальності, не спроможні критично сприймати себе і стан свого здоров'я. Анорексія належить до психопатології, тобто це не просто «дурні думки, які потрібно викинути з голови», це — захворювання, яке потребує лікування за допомогою психотерапевта [5].

В основі анорексії лежить почуття власної неповноцінності, не відповідності вимогам. Причому це почуття стосується не тільки фігури. Воно існує по відношенню до всього (недостатньо розумна, не найкраще малюю, не можу вчитися «на відмінно»). Тобто виникнення анорексії обумовлене надто жорсткими, завищеними і регулярними вимогами батьків до дитини.

Найчастіше булімія як одна з форм адикції по відношенню до їжі, яка не пов'язана з органічними порушеннями та має психологічний характер, виникає у випадку, коли вживання їжі стає для людини фактором корекції емоційного стану. Від характеру виховання в ранньому дитячому віці багато в чому залежить становлення патологічного харчового стереотипу. Це можуть бути: стиль виховання безпосередньо пов'язаний з особистісними особливостями батьків, сімейні харчові стереотипи, традиції — культуральні, національні і сімейні, які мають значний вплив на ставлення до їжі взагалі і до певних видів продуктів зокрема, на спосіб прийому їжі.

У сім'ях, в яких діти мають харчову залежність, зазвичай складається особливе ставлення до прийому їжі як обов'язкового, необхідного, найважливішого і значущого атрибуту міжособистісного спілкування. Батьки будь — який емоційний чи фізичний дискомфорт дитячого організму сприймають як потребу в їжі. Поступово дитина чітко засвоює правило: якщо мені погано, значить, мені необхідно поїсти. Їжа слугує не тільки для заспокоєння, але і в багатьох сім'ях стає основним заохоченням. Прийом солодкої їжі стає засобом розради, заохочення, нагороди, примирення, і навпаки, позбавлення улюбленої їжі — методом покарання.

Таким чином, у процесі виховання не відбувається правильного навчання диференціації різних почуттів і відчуттів, розвитку необхідних навичок захисту від стресу і вироблення механізмів соціальної адаптації.

Одночасно з гіпертрофованою харчовою мотивацією, як правило, спостерігається нерозвиненість інших мотивацій чи, принаймні, їх менша значущість. Харчова мотивація в ієрархічному мотиваційному ряду стоїть на першому місці, випереджаючи не тільки інші біологічні мотивації, але і вищі психічні мотивації, зокрема, до самовираження, пізнання, самовдосконалення, самореалізації. У хворих на булімію голод і ситість є основними регуляторами поведінки, а прийом їжі — основним способом стримати позитивні емоції, задоволення, відчути захищеність і комфорт.

У становленні патологічних форм харчової поведінки провідну роль відіграють особливості особистості, які є результатом успадкованих особистісних рис, а також набутих у процесі виховання: висока соціальна орієнтованість, залежність від думки оточуючих, стресдоступність, фіксація на перешкодах, перебільшення їх значення, схильність до самозвинувачення, психічний інфантизм або незрілість, схильність до тривожно-депресивних станів.

Профілактика булімії — це здоровий психологічний клімат у сім'ї, стабільна та безпечна обстановка, виховання адекватної самооцінки дитини. Батьки не повинні використовувати їжу як спосіб винагороди і покарання дітей [6].

Термін трудового голоду був запропонований на початку 1970-х рр. Уже перші роботи, присвячені трудовому голоду, виявили його схожість з іншими видами хімічної та психологічної

залежності [7; 8]. Як і будь-яка адикція, трудоголізм — це втеча від реальності за допомогою зміни свого психічного стану, що в цьому випадку досягається фіксацією на роботі. Причому робота не є тим, чим вона буває в звичайних умовах, — призводить до перевтоми, нестачі сил на інші заняття і звуження кола інтересів. Усе витісняє необхідність відчувати себе дуже потрібним, незамінним у певних справах. Трудоголікам ніколи і нецікаво користуватися результатами своєї праці, вони постійно жертвують власними потребами.

Трудоголізм, як і будь-яка адикція, супроводжується характерними особистісними змінами, що стосуються, насамперед, емоційно-вольової сфери. Розвиток залежності поєднується зі зростанням емоційної спустошеності, порушується здатність до емпатії. Міжособистісні відносини утруднюються, сприймаються як складні, важкі, що ведуть до великих енергетичних витрат. Трудоголік на підсвідомому рівні прагне уникати ситуацій, де потрібна взаємодія, намагається не брати участі в обговоренні важливих сімейних проблем, вихованні дітей.

До домінуючих рис характеру трудоголіка належать: сухість у спілкуванні, системне мислення, перебільшена старанність, прагнення до того, щоб все було «за правилами», невміння швидко прийняти рішення, страх перед невдачами [7].

Одна з важливих особливостей трудоголізму — компульсивне прагнення до постійного успіху і схваленню з боку оточуючих. Трудоголік відчуває страх потерпіти невдачу, «втратити обличчя», бути звинуваченим у некомпетентності, лінощах, виявитися гірше за інших в очах керівництва. З цим пов'язане домінування в психологічному стані почуття тривоги, яке не полишає трудоголіка ні під час роботи, ні в хвилини нетривалого відпочинку, який не буває повноцінним через постійну фіксацію думок на роботі.

Корекція цієї форми адиктивної поведінки ґрунтується на комплексному застосуванні психотерапії та лікарських препаратів. Дуже важливим аспектом профілактики подальшого розвитку залежності є залучення до активних способів діяльності, спорту [8].

Поняття «комп'ютерна залежність» з'явилося в 1990 р. Фахівці відносять цей вид залежності до специфічної емоційної «наркоманії», викликаній технічними засобами [9].

До причин виникнення залежності належать:

- 1) прагнення дитини випробувати себе, яке можна здійснити в різних комп'ютерних іграх;
- 2) наявність великої кількості часу, коли характер занять підлітка ніхто не контролює;
- 3) існування сімейних проблем, від яких порятунком знаходиться в комп'ютерних іграх;
- 4) відсутність кола близького спілкування.

Таким чином, причинами втечі у віртуальну реальність стають бездоглядність дитини, невиконання батьками виховних функцій, фізичне, емоційнопсихологічне насильство з боку однокласників чи батьків. Усі ці причини призводять до уникання дитиною необхідності вирішувати проблеми повсякденного життя, вона повністю поринає у нову, незвідану і привабливу реальність, в якій підліток стає сильним і непереможним, кількість його «життів» нічим не обмежена, і, якщо щось піде не за його бажанням, він завжди може почати гру з початку.

У дітей при постійній взаємодії з комп'ютером порушується режим харчування, вони втрачають відчуття часу, від чого починає страждати їх нервова система, що виражається в появі нападів панічного жаху, тривоги, хворобливого роздратування, нічних кошмарів, нав'язливих станів.

До недавнього часу дослідники ігрової комп'ютерної залежності вважали, що механізм її формування ґрунтується на мотивації. Але останнім часом з'явилася думка, що мотивація не є першорядним чинником формування ігрової залежності: механізми формування її засновані на частково неусвідомлюваних прагненнях та потребах у відході від реальності й прийнятті певних ролей. Ці механізми працюють незалежно від свідомості людини й характеру мотивації ігрової діяльності, вони починають діяти одразу після знайомства з комп'ютерними іграми й закріплюються з початком більш-менш регулярної гри [10].

За іншою гіпотезою, причиною формування комп'ютерної залежності є тривожність як критерій дезадаптації. Тобто відійти від реальності, прийняти чужу роль намагаються лише

дезадаптовані особистості, які неадекватно себе оцінюють у реальному житті. Оскільки висока тривожність є критерієм дезадаптації, то вважається, що ігрові адикти мають цю психологічну особливість ще до знайомства з комп'ютером. Підлітки з високим рівнем тривожності більш схильні захоплюватися іграми й швидше потрапляють у психологічну залежність від них [9]. Надмірне захоплення іграми є причиною того, що підліток починає все менше жити в реальній дійсності й усе більше часу проводити в комп'ютерній псевдореальності. Віртуальний світ комп'ютерної гри стає для адикта ближчим, ніж реальне життя; реальність переживається як чужа й небезпечна. Адаптація до віртуального світу зростає, а у реальному житті посилюється дезадаптація.

Профілактика комп'ютерної залежності полягає у заходах, що сприяють зростанню активності дитини, яку комп'ютер, як показали дослідження, суттєво зменшує. Це може бути будь-яка активна діяльність: хобі, що потребує уваги й спритності, відвідування театрів та музеїв, мандри в екстремальних умовах, зустрічі з цікавими людьми. Перевереним способом не дати дитині потрапити у залежність від комп'ютерних ігор є залучення її до цікавих процесів, не пов'язаних із комп'ютерами та іншими електронними розвагами. Необхідно розвивати у зростаючої людини інтерес до активних дій — походів, футболу та інших рухливих ігор, які є не тільки розвагами, але й тренують тіло та нормалізують психічний стан. Спілкуванню з комп'ютером корисно також створювати противагу мистецькою діяльністю. Завдяки їй у дитини розвиваються найважливіші якості: здатність до сприйняття реального світу й власні творчі здібності [10].

Інтернет-залежність — сучасний вид залежності, при якому виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всесвітній мережі [11].

Більш точним, на нашу думку, є визначення М. Дрепи, яка розглядає інтернет-залежність як різновид технологічних адикцій, що виявляється у зміщенні цілей особистості у віртуальну реальність для заповнення фрустрованих сфер реального життя [11].

В. Лоскутова та Л. Юрьєва проводять яскраву паралель між хімічними та нехімічними адикціями, базуючись на тому, що і в першому, і в другому випадках відбуваються зміни біоритмів мозку, специфічним стає функціонування нервової системи в цілому. Наслідком впливу як хімічної, так і нехімічної адикції є особистісні зміни, зрушення в структурі характеру людини, порушення її емоційного фону та психологічної рівноваги, зниження здатності до соціальної адаптації [11].

А. Голдберг поряд з поняттям інтернет-залежності використовує термін «патологічне використання комп'ютера». При цьому він розглядається в більш широкому контексті, а інтернет-адикція — як один з його видів, специфіка якого полягає у використанні комп'ютера для встановлення соціальної взаємодії. При цьому залежність від азартних ігор за своєю психологічною суттю та механізмами формування є найбільш близькою до інтернет-адикції, яку можна розглядати як розлад імпульс-контролю, тобто як адикцію, що не викликає інтоксикації [11].

Отже, інтернет-залежність є актуальною проблемою, дослідження якої зумовлене запитом суспільства. Розповсюдження явища інтернет-залежності вимагає подальшого аналізу цієї проблеми та розробки ефективних методів і засобів, спрямованих на психокорекцію та психопрофілактику такого виду адикції.

**Висновки.** Особливістю сучасного світу є постійне збільшення кількості людей, особливо дітей, які потрапляють у різного роду залежності. Науковці різних галузей працюють над аналізом причин, умов, факторів виникнення хімічних, нехімічних, проміжних форм адиктивної поведінки. Для фахівця, який покликаний запобігти виникненню різного роду залежностей та сприяти становленню здорової, гармонійно розвинутої особистості, важливо усвідомлювати соціально-психологічні витоки адиктивної поведінки та володіти різноманітними прийомами профілактичного впливу.

### Література:

1. Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе. Деструктивные формы поведения в современном мире /



- Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. — Новосибирск: Наука, 1990. - 192с.
2. Василюк Ф.Е. Методологический анализ психологических теорий / Ф.Е. Василюк. - М.: МГППУ Смысл, 2004. - 240 с.
3. Психология человека от рождения до смерти; под ред. Реана А.А. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. — 656 с. — (Серия «Психологическая энциклопедия»).
4. Гілінський Я. Девіантність підлітків: Теорія, методологія, емпірична реальність / Я. Гілінський, И. Гурвич, М. Русакова. — СПб.: Медична преса, 2001. — С. 13.
5. Селиванова Д. Анорексия у ребенка: как предотвратить? / Д. Селиванова. — режим доступа: <http://www.ua.ua.info/>, <http://www.likar.info/kids-health/article-60731-anoreksiya-u-rebenka-kak-predotvratit/>.
6. Булимия: справочник лекарственных средств «Видаль» ЗАО «Видаль Рус», 2007. — эл. ресурс: <http://health.mail.ru/disease/bulimiya/>.
7. Егоров А. Ю. Работоголизм (трудооголизм) / А. Ю. Егоров. — СПб, — 2008. — эл. ресурс: <http://www.psi-test.ru/pub/trudogoliki.html>.
8. Руководство по аддиктологии; под ред. проф. В. Д. Менделевича. — СПб.: Речь, 2007. — 768 с.
9. Бурлаков И.В. Психология компьютерных игр: прикладная психология / И.В. Бурлаков. — М.: Независимая фирма «Класс», 2000. — 46 с. (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 86).
10. Иванов М.С. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера: Сб. Психологическая зависимость М.С. Иванов. — Минск: Хар-вест, 2004. — 15 с.
11. Камінська О.В. Проблема інтернет-залежності в сучасному соціокультурному вимірі / О.В. Камінська. — Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2013. — эл. ресурс [http://www.rusnauka.com/7\\_NITSB\\_2013/Psihologia/12\\_130520.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2013/Psihologia/12_130520.doc.htm).

*У статті аналізуються різні групи різновидів адиктивної поведінки: нехімічні адикції (комп'ютерна та Інтернет-залежність, трудооголізм), проміжні форми (анорексія, булімія). Розглянуто причини виникнення та стадії розвитку таких форм адиктивної поведінки. Запропоновані способи психолого-педагогічної профілактики та корекції поведінки підлітків-адиктів.*

**Ключові слова:** адиктивна поведінка, підлітки, нехімічні адикції, комп'ютерна залежність, Інтернет-залежність, трудооголізм, проміжні форми адикції, анорексія, булімія, профілактика, корекція.

*В статье анализируются различные группы разновидностей аддиктивного поведения: нехимические аддикции (компьютерная та Интернет-зависимость, трудооголизм), промежуточные формы (анорексия, булимия). Рассмотрены причины возникновения и стадии развития данных форм аддиктивного поведения. Предложены способы психолого-педагогической профилактики и коррекции поведения подростков-аддиктов.*

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, подростки, нехимические аддикции, компьютерная зависимость, интернет-зависимость, трудооголизм, промежуточные формы аддикции, анорексия, булимия, профилактика, коррекция.

*The article analyzes the different groups of varieties of addictive behavior: non-chemical addiction (computer and Internet addiction, workaholism), intermediate forms (anorexia, bulimia). The reasons and stages of development of these forms of addictive behavior. The proposed methods of psychological and pedagogical prevention and behavioral adolescent-addicts.*

**Key words:** addictive behavior, adolescents, non-chemical addiction, computer addiction, Internet addiction, workaholism, intermediate forms of addiction, anorexia, bulimia, prevention, correction.

## РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

**Актуальність дослідження.** Основною характеристикою освіти ХХІ століття, за прогнозами філософів, психологів, педагогів повинно стати навчання учнів мислити, використання набутих знань для аналізу проблем у будь-якій сфері життя і знаходження шляхів їхнього конструктивного розвитку. Це зобов'язує педагогів формувати продуктивне мислення учнів, що лежить в основі вирішення ними проблемних питань, спираючись на вже отримані учнями репродуктивні знання. Адже на зміну традиційному репродуктивному, нерелексивному навчанню повинно прийти навчання нове — креативне, релексивне, для якого є характерним усвідомлене володіння мисленнєвими прийомами та операціями, уміння аналізувати, порівнювати, встановлювати аналогії, комбінувати, аргументувати власні висновки.

Звісно, забезпечення максимально розвивального впливу на особистість учня вимагає виважених оптимальних умов проходження ним процесу пізнання з функціонально повноцінністю реалізації проблемного навчання. Тому впровадження проблемності у навчальний процес передбачає застосування учителем певної системи прийомів, способів пошуку, що спонукає учнів до певних розумових дій, які сприяють самостійному відкриттю нового, невідомого знання. У проблемному навчанні вчитель опирається на активність самого учня, на розвиток його мислительних процесів, а не тільки на пам'ять і заучування матеріалу. Відтак, діяльність вчителя не зводиться до передачі знань у готовому вигляді, а полягає в організації активного пізнання учнів, керуванні їх навчальною (пізнавальною) діяльністю, а навчання в цілому проявляється як організація пізнання учнів. У цьому випадку навчання не розглядається як спільна діяльність вчителя і учнів при передачі і засвоєнні знань, умінь і навичок, оскільки ставиться акцент на певних проявах самостійності учнів.

**Аналіз досягнень з проблеми.** Питання проблемного навчання досліджували учені, які остаточно єдиної думки у його розв'язанні не досягли. По різному трактується розуміння особливостей функціонування проблемності на уроці, а також сам безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості. Зокрема, М. Скаткін та І. Лернер розглядали проблемне навчання як один із методів навчальної діяльності, який стосується самостійної роботи учнів [5]. Зауважимо, що М. Махмутов обґрунтував особливості проблемного навчання як цілої методичної системи, яка включає певні етапи пізнавального процесу [4].

І. Ільницька, обґрунтовуючи особливості проблемного навчання, особливу увагу в своїх дослідженнях зосереджує на розробці шляхів створення різних видів проблемних ситуацій. Особливий акцент при цьому робить на визначенні методики підготовки та проведення уроків з використанням системи проблемних ситуацій, а також вивченню їх впливу на пізнавальну діяльність учнів [2]. У цьому контексті важливим є розгляд А. Матюшкіним, А. Брушлінським та Т. Кудрявцевим проблемної ситуації як початкового моменту мислення учня, джерела і стимулятора позитивної мотивації і пізнавальної активності [3].

Розглядаючи питання проблемного навчання, А. Фурман висвітлює психолого-педагогічні умови організації й ефективного використання проблемності в навчанні. Особливу увагу вчений приділяє методиці застосування проблемних ситуацій з урахуванням диференційованого підходу до учнів різних вікових категорій [8].

Поруч з обґрунтуванням позитивного боку реалізації проблемного навчання, Л. Фрідман та І. Кулагіна висвітлюють деякі особливості його можливої негативної впливової дії на навчально-пізнавальну діяльність школярів (опираючись на їхні індивідуально-психологічні особливості) [7]. Однак усі твердження науковців єдині в тому, що центром проблемного

навчання є розв'язання проблемних ситуацій. Усе це дає змогу визначити проблемне навчання таким чином: це така організація процесу навчання, основу якої складають проблемні ситуації, визначення проблем і їх вирішення учнями.

Наразі проблемне навчання реалізується на практиці як цілісний процес реалізації певної методичної системи і є насправді теоретичною моделлю розвивального навчання. Оскільки основні положення проблемного навчання недостатньо конкретизовані, не розроблені чисельні питання його доцільного застосування, то проблемність у сучасній масовій школі використовується, як правило, епізодично і не завжди ефективно. Основна причина відсутності широкого використання проблемного навчання полягає в тому, що теоретичні розробки питань, які стосуються проблемності, не доведені до рівня конкретної педагогічної технології. Отже, питання проблемного навчання в загальноосвітній школі досить актуальне на теперішній день. Усвідомлення цієї проблеми і потреба опанування теоретичними основами проблемного навчання та недостатня розробленість цього питання в практичному аспекті зумовило актуальність нашого дослідження.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності, особливостей реалізації проблемного навчання та його ролі у функціонуванні активних методів навчання на кожному етапі формування пізнавальної активності учнів.

**Основний матеріал дослідження.** Одна із центральних проблем педагогіки — проблемна активність учня — була стержнем багатьох педагогічних теорій минулого (Яна-Амоса Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського). І це не випадково, оскільки сам процес людського пізнання має активний творчий характер, а здібності людські, в тому числі і пізнавальні, розвиваються лише в активній самостійній діяльності. У проблемному навчанні створюються найбільш сприятливі умови для формування таких якостей особистості, як пізнавальний інтерес, творча активність і самостійність. Усе це дає можливість реалізувати вимоги Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI ст.), де зазначається про необхідність вибору і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти, реалізації індивідуальних потреб і здібностей [9, с. 3].

Аналізуючи проблемне навчання, В. Гаврилюк розглядає його як технологію розвивальної освіти, спрямовану на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів, формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. На думку В. Гаврилюка, основне дидактичне призначення проблемного навчання — в педагогічному керуванні активною пошуковою діяльністю учнів. Проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, задач, завдань, які необхідно вирішити учням [1]. Таким чином, навчання є особливою формою пізнання об'єктивної дійсності, яка передбачає прискорене оволодіння людиною суспільно-історичним досвідом, що нагромаджений попередніми поколіннями. Досягнення цієї основної мети наразі здебільшого реалізується за допомогою пізнавальної взаємодії вчителя і учня, результатом якої є інтенсивне формування знань учня та стрімкий розвиток його індивідуальних сил і здібностей. Працюючи з будь-яким навчальним змістом, як учень, так і учитель мають проявити в собі зустрічну пізнавальну активність, інакше навчання буде малоефективним. З іншого боку, якість навчального процесу також залежить і від того, як розгортається пізнавальна активність учня й які пізнавальні процеси більше представлені в навчанні — навчання чи учіння, тобто з'ясування проблеми, що є основою оволодіння знаннями учня — процес свідомого заучування матеріалу, чи розумове осмислення його фактів.

А. Фурман зазначає, що «проблемна ситуація — особливий вид розумової взаємодії суб'єкта й об'єкта характеризується таким психічним станом, який виникає у суб'єкта (учня) при виконанні ним завдання, що потребує знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше невідомі

суб'єкту знання чи способи дії.» На думку вченого, психологічна структура проблемної ситуації включає такі аспекти як: пізнавальна потреба, що спонукає людину до інтелектуальної діяльності, невідоме знання чи спосіб дії та інтелектуальні можливості людини, що включають її творчі здібності і набутий досвід [8, с. 28]. Таким чином, проблемна ситуація як невід'ємний компонент будь-якої продуктивної розумової діяльності відіграє важливу роль в інтелектуальному розвитку учня. Тому процес мислення, який виникає саме на основі проблемної ситуації і якісно змінюється під впливом активної взаємодії суб'єкта з пізнавальним об'єктом на тому чи іншому етапі розв'язання задачі стимулює пізнавальну діяльність.

Відомі дидакти й ініціатори впровадження технологій проблемного навчання М. Скаткін та І. Лернер розглядали проблемне навчання як таке, в процесі якого учні систематично включаються у процес пошуку доказового вирішення нових для них проблем, завдяки чому вони навчаються самостійно здобувати знання, застосовувати раніше набуті, оволодівати досвідом творчої діяльності. На їхню думку, основне дидактичне призначення проблемного навчання — в педагогічному керуванні активною пошуковою діяльністю учнів. Проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, задач, завдань, які необхідно розв'язати учням [5]. Тому уявлення про навчальну проблемну ситуацію як про динамічне явище, що має свій зміст, структуру, особливості зміни і взаємодій з іншими чинниками навчального пізнання відкривають широкі перспективи щодо поглибленого аналізу закономірностей функціонування проблемних ситуацій у навчанні.

Розглядаючи структурно-функціональну модель внутрішньої проблемної ситуації, А. Матюшкін пропонує триланкову будову проблемної ситуації (невідоме, пізнавальна проблема, інтелектуальні можливості учня). Але вона відтворює загалом зрілу стадію розвитку проблемної ситуації, або, інакше кажучи, ця будова є своєрідним зрізом у становленні мислительної діяльності учня, коли істотні властивості проблемної ситуації добре розвинуті, розрізнені та не є якоюсь сукупністю випадковостей. Проте психолого-дидактичний зміст навчальної проблемної ситуації далеко не вичерпується тільки зазначеними структурами [3, с. 134-145]. Водночас у запропонованій ученим структурно-функціональній моделі здійснюється поглиблений психологічний аналіз внутрішньої проблемної ситуації (з метою формулювання і наповнення конкретним змістом закономірностей функціонування проблемної ситуації). При цьому обґрунтування моделі показує, що суттєвий бік проблемної ситуації становить пошукова пізнавальна активність учня, яка є своєрідним критерієм міри його участі у пізнавальній творчості та виступає якісною характеристикою пізнавальної діяльності, її внутрішнім моментом. Тоді пізнавальна активність — це причина і водночас наслідок прогресивного функціонування проблемної ситуації. Наявність навчальної проблемної ситуації охоплює також і такі компоненти психологічної організації пізнавальної діяльності, як мотиви, мета, внутрішні умови мислення. До того ж ця діяльність не є сукупністю реакцій учня на новизну навчального матеріалу, а виступає як функціональна система, що має свою будову, постійні переходи та перетворення її підсистем. Найперше «діяльність = дія = операція» та «мотив = мета = умови», тобто має свою закономірну логіку розвитку. Звідси процес виникнення проблем і задач, будучи безпосередньо пов'язаним зі змістом і характером запитань, відбувається тільки на певних стадіях розгортання пізнавального процесу в проблемній ситуації. Наприклад, пізнавальна потреба, спричиняючи пошукову активність учня, деталізується через пізнавальний мотив, а пізнавальний мотив, своєю чергою опредмечуючись у вигляді проблеми і наближаючи момент відкриття учнем суб'єктивно нового знання, стимулює виявлення ними особистої мети, постановку конкретних завдань [3, с. 153].

Однак можна стверджувати, що жодного сумніву не викликає виняткова плідність, конструктивність та вплив ідеї проблемного навчання на розвиток особистості. Проте, щоб розкрити позитивну і негативну дії проблемних ситуацій у навчанні, потрібно чітко уявити місце зовнішніх і внутрішніх суперечностей у їх виникненні.

С. Рубінштейн наголошує, що відповідь на це питання знаходиться в основі принципу детермінізму в психології, за яким вихідними є зовнішні умови, але вони діють через внутрішні

[6, с. 51-102]. Таким чином, проблемні ситуації та їх виникнення з'являються через зовнішні впливи на особистість, однак завдяки суперечності зовнішнього світу стають її внутрішніми суперечностями. Невипадково А. Фурман стверджує: «Внутрішня суперечність — причина, що спонукає до пізнавальної діяльності, а проблемна ситуація — внутрішній вияв потреби, усвідомлення необхідності її задоволення, яка супроводжується певним психічним станом особистості» [8, с. 29]. Водночас учений зазначає, що внутрішня суперечність і проблемна ситуація не завжди узгоджуються між собою і ніколи не протистоять одна одній, бо їх функції в розумовому процесі різні. Як правило, вони доповнюють одна одну і в своїй сукупності характеризують повноцінний розумовий процес. Тому надзвичайно актуальною залишається проблема дослідження діалектичної взаємодії цих функцій.

**Висновки.** Проблемне навчання полягає в пошуковій діяльності учнів, яка починається з постановки питань (створення проблемної ситуації), продовжуючись у розв'язанні проблемних завдань, проблемному викладі знань учителем, різноманітній самостійній роботі учнів тощо. Такий вид навчання передбачає належний рівень підготовленості, зацікавленості учня в пошуку невідомого результату і передбачає функціонування цілої системи активних методів навчально-пізнавальної діяльності.

Ідея про конструктивне зближення процесів наукового й навчального пізнання та, на цій основі, розвиток розумових здібностей учнів і підвищення якості навчального процесу одержала всебічну розробку в теорії проблемного навчання. Однак говорити про масштабне впровадження проблемності в практику школи, його високу ефективність не можна. Теперішня навчальна діяльність свідчить про перевагу малоусвідомленого застосування вчителями елементів проблемності в навчальному процесі.

Основна відмінність у проблемності навчання полягає у змісті й характері організації вчителем пізнавальної діяльності школярів, яка передбачає особливу взаємодію навчальних проблем, проблемних завдань і запитань. Окрім того, як центр проблемного навчання можна виділити цілісний процес спільної продуктивної взаємодії вчителя і учнів, який охоплює виявлення проблеми, відкриття знань учнем під час її розв'язання, застосування відшуканих способів дії до виконання нових навчальних завдань тощо. А все це буде залежати від особливостей учнів, власної педагогічної діяльності вчителя, рівня розвитку класного колективу. Тому обговорюючи питання проблемного навчання як особливого способу діяльності учнів треба також зауважити, що особливості такого навчання є фактором удосконалення творчих здібностей самого вчителя. Дослідження проблемної ситуації безпосередньо пов'язане з глибоким визначенням способу пізнавальної діяльності людини, з'ясуванням умов організації її високопродуктивної розумової праці.

### Література:

1. Гаврилюк В. В. Познательные задания как средство формирования субъекта познавательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Гаврилюк. — Казань, 1981. — 18 с.
2. Ильницкая И. А. Проблемные ситуации как средство активизации мыслительной деятельности учащихся на уроке / И. А. Ильницкая. — Пермь : ТПИ, 1983. — 76 с.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М. : Просвещение, 1972. — 175 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 367 с.
5. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. — М. : Просвещение, 1986. — С.74 — 83.
6. Рубинштейн Е. Л. Принципы и пути развития психологии / Е. Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во АН СССР, 1959. — 256 с.
7. Фридман Л. М. Проблемное обучение // Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. — М. : Просвещение, 1991. — 288 с.
8. Фурман А.В. Проблемна ситуація в пізнавальній діяльності школярів / А. В. Фурман // Рад. шк. — 1985. — № 8. — С. 28 — 34.
9. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). — К. : Райдуга, 1994. — С. 3.

*У статті розглянуто проблемне навчання та трактування розуміння особливостей функціонування проблемності на уроці, а також сам безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості. Вказано на цілу методичну систему, яка об'єднує різноманітні методи навчання та включає певні етапи пізнавального процесу.*

**Ключові слова:** *проблемне навчання, проблемна ситуація, пізнавальний процес, диференційний підхід, розумовий процес.*

*В статье рассмотрены проблемное обучение и трактовки понимания особенностей функционирования проблемности на уроке, а также непосредственное влияние проблемной ситуации на познавательную активность и психологическое состояние личности. Указано на целую методическую систему, которая объединяет различные методы обучения и включает определенные этапы познавательного процесса.*

**Ключевые слова:** *проблемное обучение, проблемная ситуация, познавательный процесс, дифференцированный подход, мыслительный процесс.*

*The paper considers the problem of training and interpretation of the understanding of a problematic in the classroom, and also the direct impact of the problem situation in the cognitive activity and psychological state of the individual. Specified in a methodical system that integrates a variety of teaching methods and includes some stages of the cognitive process.*

**Key words:** *problem of training, problem situation, cognitive process, differential approach, thought process.*

УДК 54-005

Т.О. Форостовська, О.В. Терещенко  
м. Кіровоград, Україна

## НАРАТИВ ЯК ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕННЯ ХІМІЧНИХ ЗНАТЬ

**Постановка проблеми.** Поняття нарративу нині перебуває в центрі уваги не тільки гуманітарних наук: філософії, наратології, лінгвістики, психології, соціології тощо, а й за їх межами, зокрема і в природничих науках. Дослідники в галузі наратології (Ж. Адам, Ж. Женетт, Т. Павел, Ш. Рімон-Кеннан, Дж. Прінс та ін.) пов'язують факт значного зростання «нарративних» досліджень із усвідомленням важливості нарративних оповідей в людському житті — вони зосереджені не тільки в літературних текстах і повсякденній мові, а й у науковому дискурсі: практика композиції й репрезентації досліджуються в «музикології» (Э. Ньюком), художній критиці (У. Стайнер) і кінознавстві (К. Метц); способи досягнення різними видами влади власної легітимації через наративи — в культурології (Ф. Джеймисон); наратологічні пояснювальні схеми застосовуються в психології для вивчення пам'яті і розуміння (Н. Стайн, К. Гленн); у філософії і соціології науки вивчення умовностей розповідей залучається для обґрунтування риторичної природи наукових текстів (Р. Рорти, Э. Гросс) [1, с. 60].

На жаль, щодо використання нарративу в природничих науках, тим паче під час вивчення дисциплін цього циклу в навчальних закладах, фундаментальних досліджень немає. З цього приводу зустрічаються поодинокі статті в наукових журналах.

**Аналіз попередніх досліджень.** Слово «нарратив» походить від латинського *narrare* — мовний акт, розповідь, у той же час воно є спорідненим із також латинським словом *gnarus* — знати. Таким чином уже в перекладі цього слова вбачається ідея — перехід «знання» в «розповідь».

Початок дослідження нарративу розпочав ще Арістотель у праці «Поетика». Діалоги Платона й Сократа також можна віднести до нарративної форми передачі знань. Сучасне дослідження нарративу розпочалося ще в 20-і роки ХХ ст., а в 60-х — 70-х роках виникла наратологія - дисципліна, яка займається дослідженням нарративів, їх природи, форм, системи правил, відповідно до яких створюються наративи тощо.

Аналіз літературних джерел дозволив нам знайти цілу низку різних визначень нарративу та

різноманіття підходів до його вивчення. При цьому на разі не існує загальноприйнятого наукового визначення. Більшість учених обмежуються вузьким визначенням його як об'єкту особистого дослідження.

На нашу думку, найбільш загальне визначення наративу дала Барбара Херштайн Сміт: «хтось розповідає комусь, що щось трапилося» [2, с. 216].

Згідно з визначенням Ж. Женнет, наратив — це усний або письмовий дискурс, що розповідає про подію або серію подій; «вербальний еквівалент невербальних подій» [3, с. 228].

У лінгвістичних дослідженнях класичним вважається визначення усного наративу, запропонованого американськими ученими У. Лабовим і Дж. Валетскі, наратив відрізняється від інших розповідей «послідовністю у часі» [4, с. 32].

Н. Чепелева [5, с. 487] розглядає наратив як замкнену завершену структуру, що включає в себе такі характеристики: послідовність і завершеність дії; події розташовані в хронологічному порядку або підпорядковані єдиній логіці; оцінка людиною значущих подій. Виходячи з цього наратив — це впорядкування життєвих подій в єдину послідовність, побудовану, виходячи із загальної життєвої концепції розповідача.

Спираючись на визначення та властивості наративу, які виділяли в своїх роботах різні автори, О. Шиловська виокремлює ознаки наративу, що визначають його як один з видів тексту: репрезентація минулого досвіду; відображення в оповіданні дій людини; опис місця, часу, дії персонажів; ускладнення чи конфлікт, виникнення перешкод; оцінка автора того, що трапилося; подолання перешкод; завершення розповіді і повернення в «тут і тепер» [6, с. 145].

На думку І. Брокмейера та Р. Харре [7, с. 34] не існує форми наративу як зразку, його потрібно наповнити конкретним змістом; наративи вимушені приймати форми під впливом вимог ситуації. Тому наратив доцільно розглядати не як когнітивну, лінгвістичну чи онтологічну структуру, а як особливу дискурсивну практику.

Досліджуючи використання наративу в соціології І. Троцук [1, с. 72] прийшла до висновку, що більшість учених притримуються думки, що наратив — це «дискретна одиниця тексту з чітким початком і закінченням», в якому розповідь спеціально організовано навколо подій і має значення сам контекст розповіді.

Особливу увагу, враховуючи тему нашого дослідження, привертає до себе стаття А. Карабаєвої, присвячена значенню наративу в науці й освіті [8, с. 90]. Ми підтримуємо думку дослідниці, що наратив є універсальною характеристикою культури. На її думку розповідь — це не просто засіб передачі інформації або елементарний інститут людської комунікації, — це спосіб одержання якісної (некількісної) інформації, пов'язаної зі нововведеннями. «В основі наративістських концепцій пояснення лежить модель «пояснюючої розповіді», яка базується на принциповій оповідності природи знань» [8, с. 91]. При цьому автор посилається на відомого дослідника А. Данто, який стверджує, що «розповідь уже за своїм характером є своєрідною формою пояснення». А. Карабаєва стверджує, що нині змінюється статус знання. «Наукове знання розглядається як вид дискурсу. Проблема науки все частіше пов'язується з проблемою мови, комунікації, з лінгвістичними теоріями. Зміни в науці пов'язані з двома функціями — дослідженням і передаванням інформації і знань... Оповідь все частіше розглядається як особливий спосіб пізнання» [8, с. 94].

Ми поділяємо думку А. Карабаєвої про те, що присутність наративних структур, технік і методик у науці й освіті оцінюється як прояв специфічної пізнавальної установки, що відображає в собі такі риси, як послідовність, зв'язність, переконливість, цілісність, закінченість і увагу до передавання, поширення результатів дослідження.

До значення наративу в освіті останнім часом усе частіше звертаються педагоги та філософи освіти всього світу. Зокрема у звіті британського фонду Наффілда «Beyond 2000: science education for the future» пропонується науковій освіті активніше використовувати «один із найбільш ефективних і популярних у світі способів поширення ідей — наративну форму» [9, с. 38].

Аналіз можливості використання наративного підходу під час вивчення дисциплін

природничого циклу зробив Б. Булюбаш. На думку автора, наративний підхід в освіті повинен виражатися як у стилі викладання, в стилі підручника, так і в жанрі письмових робіт школярів [10, с. 17].

Використанню наративу у навчально-виховному процесі з хімії присвячена стаття Л. Величко [11, с. 7]. Автор розкриває значення наративу як особливої форми вираження наукових хімічних знань і наголошує на тому, що значення наративу в навчанні зростає у зв'язку з вимогою формувати оцінні судження учнів, висловлювати ставлення до певних знань. Щоб усвідомити подію її треба переповісти. Серед функцій, які виконує наратив, Л. Величко виокремлює функції інформування, інтерпретації, переконання, зацікавлення. Л. Величко пропонує ввести в обіг поняття навчального наративу.

**Мета статті** — дослідити процес виникнення та розвитку поняття наративу, використання його в різних галузях наукових знань та можливість застосування у навчально-виховному процесі з хімії для класів гуманітарного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Ми спробували проаналізувати наратив як педагогічну категорію, як спосіб, за допомогою якого можливе ефективне впровадження гуманітарної компоненти хімічної освіти у класах гуманітарного спрямування.

Суттєва відмінність між звичайною розповіддю та наративом полягає в тому, що наратив — не тільки розказана історія, але й те, як говорить людина, і співбесідник, якому вона адресована; наратив є не тільки оповіданням, але й засобом утримання уваги, зацікавленості та співучасті співрозмовника, який виступає як співавтор наративу. Власне саме ця особливість наративу є важливою для нашого дослідження. Оскільки психологічні особливості сприймання знань учнями-гуманітаріями зумовлені саме застосуванням у поясненнях розповідних сюжетів, це також пов'язано із функціями наративу.

На думку Дж. Прінса [12, с. 27], унікальною є здатність наративу не просто відобразити якусь послідовність подій, але відкривати або винаходити те, що може відбутися: «наратив є посередником між законом того, що є, і людською спрямованістю до того, що може бути». Виконуючи функцію специфічного способу викладу знань, наратив не просто реєструє події, він констатує й інтерпретує їх як значущі частини осмисленого цілого, причому цілим може бути ситуація або суспільство, проект або подія тощо. Наратив може дати пояснення певного поняття, відобразити зв'язок між ними тощо. Для викладання хімії це суттєво. Наприклад, під час вивчення генетичного зв'язку між класами сполук. Показуючи, що різні речовини утворюють одну структуру (або навпаки), що означає, упорядкування системи хімічних знань і зв'язує її в єдине ціле властивим лише йому способом, наратив дає можливість трансформувати або переописувати ці взаємозв'язки.

Не випадково прихильники наративу (М. Райан, Дж. Прінс) серед чинників, що обумовлюють цінність розповіді як методу, виділяють такі, від яких залежить його «розповідність» (tellability). Визначають дві наративні інстанції: фабула — послідовність подій, як вони «насправді» відбувалися, «те, що було насправді»; сюжет — те, як про них розповідається в тексті, тобто «те, як про них дізнався читач» [13, с. 153]. Сюжет деформує фабулу, робить її відчутною.

Правильне та органічне використання в наративі сюжету й фабули у навчанні хімії для гуманітаріїв є визначальним у нашому дослідженні. Винахідливість розповідача (вчителя) приводить до того, що послідовність, у якій учні дізнаються про події (порядок сюжету) зовсім не збігається з порядком фабули. Наратив — у владі вчителя: від сили його індивідуальності та майстерності як розповідача залежить те, наскільки цікаво будуть донесені знання та наскільки неповторним вийде сюжет.

Отже на підставі аналізу наукової та методичної літератури можна стверджувати, що наратив, як спосіб і форму передавання наукових знань у процесі навчання можна вважати дидактичною категорією — **навчальним наративом**.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що **навчальний наратив** — це форма передавання наукових знань у формі завершеної розповіді, яка має такі характеристики:



послідовність і завершеність дії; хронологічний або підпорядкований єдиній логіці порядок розташування події; власна оцінка оповідачем значущості подій.

Виходячи з означення, можна виокремити такі функції навчального наративу (співвідносно до вимог навчальних досягнень учнів) (табл. 1):

*Таблиця 1*

**Функції навчального наративу**

<b>Функції</b>	<b>Зміст функцій</b>
Дидактичні: - навчальна; - розвивальна; - виховна	- розвиток особистості учня, його природних задатків, інтелекту, пам'яті, здатності до самоосвіти; - формування наукового світогляду учня на основі засвоєння системи знань про речовини та їхні перетворення, основні хімічні закони й теорії, методи наукового пізнання в хімії; - формування життєвої і соціальної компетентностей учня, його екологічної культури, навичок безпечного поводження з речовинами у побуті та на виробництві; - розкриття ролі хімії в розвитку суспільного господарства та забезпеченні добробуту людини.
Інформативна	Передача певного обсягу навчальної інформації
Пояснювальна	Пояснення певного поняття, факту чи явища, відображення зв'язку між ними тощо
Переконувальна	Процес впливу (пошук впливу) на думки та вчинки учнів шляхом міркування чи розумового звернення
Упорядкувальна	Систематизування, складання, підбирання, структурування навчального матеріалу
Інтерпретаційна	Роз'яснення, тлумачення, розкриття змісту факту чи явища, що вивчається, особисте ставлення оповідача до цього
Зацікавлення	Зацікавлення учнів у вивченні навчального матеріалу, активізація пізнавальної діяльності, посилення мотивації
Трансформуюча	Переосмислення реальності (акцентується увага на одних фактах, подіях, відводячи на другий план інші): вираження
Темпоральна	Встановлення зв'язку між подіями

У змісті курсу хімії на рівні стандарту, крім традиційних питань, що стосуються хімічних елементів, речовин і реакцій належна увага приділяється висвітленню наукового пізнання в хімії, ролі теоретичних і експериментальних досліджень. Матеріал має чітко виражене екологічне спрямування. Екологічна складова у програмі представлена біосферними колообігами Оксигену, Нітрогену, вуглекислого газу, води та такими наслідками впливу діяльності людини на середовище, як парниковий ефект, кислотні дощі, використання органічних речовин у побуті тощо. Належна увага приділяється впливу хімічних чинників на здоров'я людини. Пояснюється згубна дія алкоголю, наркотичних речовин, тютюнопаління. Всі ці питання можуть слугувати фабулою для створення наративів. Уже на основі фабули учитель може розвивати сюжет, тобто викладати події у власній інтерпретації.

Навчальний наратив може набувати різних форм і представлятися як учителем так і учнями. Створення навчальних наративів учнями є особливо цінним, оскільки шукаючи і відбираючи наукову інформацію, вони вчаться її критично оцінювати, висловлювати своє ставлення до даного питання, інтерпретувати тощо. Учнівський наратив може бути представлений у вигляді доповіді, мультимедійної презентації, наукового проекту, різноманітних «актуальних репортажів для телепередач», есе, «фоторепортажів», написання «сценаріїв для відеофільмів», «статей для публіцистичних журналів» тощо. Такі завдання учні-гуманітарії сприймають дуже добре і з задоволенням їх виконують. При цьому важливо враховувати вузьку спеціалізацію в межах гуманітарного профілю. Наприклад, учні, які обрали історичний та правовий профілі навчання із задоволенням готують матеріал, пов'язаний із історією відкриття і використання людиною тих чи інших речовин, повідомлення на тему «Нафтові війни» тощо. Учням, котрі обрали філологічний напрям навчання можна запропонувати підготувати твір «Мій робочий день», уявивши, що всі предмети, виготовлені з нафтопродуктів, у тому числі й паливо, зникли, або «Життя на планеті без металів». При цьому

філологи виявляють неабиякі творчі здібності та жваво включаються в обговорення проблеми використання і збереження природних ресурсів. Прикладом учнівського наративу може бути інтерв'ю, яке учні мають взяти у людей, на пам'яті яких нафта використовувалася далеко не в таких обсягах як зараз, тобто 70-80-літніх. Обговорення результатів цього дослідження є гарною мотивацією до вивчення теми «Застосування продуктів переробки нафти».

**Висновок.** Підсумовуючи все сказане вище, можемо зробити висновок про те, що навчальний наратив — це дидактична категорія, оскільки є формою передачі наукових знань у вигляді завершеної розповіді, що включає в себе відповідні характеристики: послідовність і завершеність дії; хронологічний або підпорядкований єдиній логіці порядок розташування подій; власну оцінку людиною значущих подій. А тому є корисною і важливою формою передачі хімічних знань, особливо в класах гуманітарного профілю, оскільки «скорочує шлях від носія знань до суб'єкта навчання, робить знання доступними й переконливими» [11, с. 8].

### Література:

1. Троцук И.В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках / И.В. Троцук // Вестник РУДН, серия «Социология». — 2004. — №6 — 7. — С. 56-74.
2. Smith V.H. Narrative Versions, Narrative Theories / V.H. Smith // On Narrative. — ed. by W. J. T. Mitchell. Chicago: University of Chicago Press. — 1981. — P. 209-232.
3. Женетт Ж. Фигуры: в 2-х т. / Женетт Ж. — М.: Сабашн, 1998. — 472 с. — Т.2.
4. Labov W. Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis / W. Labov, J. Waletzky // Special Volume of a Journal of Narrative and Life History. — 1997. — Vol.7. P. 12-44.
5. Чепелева Н.В. Нарратив как средство интерпретации личного опыта / Н.В. Чепелева // Психология на перетині тисячоліть. П'яті Костюківські читання: зб.наук. пр. — К.: Гнозис, 1998. — С.484-492. — Т.3.
6. Шиловська О. М. Психологічні особливості породження нарративу як засобу саморозвитку особистості: дис... кандидата псих. наук:19.00.01/ Шиловська Олена Миколаївна. — К., 2003. — 214 с.
7. Брокмейер И. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / И. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. — 2000. — №3. — С. 29-43.
8. Карабаева А.Г. Нарратив в науке и образовании/ А.Г. Карабаева :сб. материалов конф. — СПб.: Санкт-Петербург. Филос. Об-во, 2003. — Вып.29. — С. 89-96.
9. За пределами двухтысячного года: естественнонаучное образование для будущего //(перевод с английского и предисловие Б.В. Булюбаша). — Нижний Новгород, НГЦ.- 2001.- 56 с.
10. Булюбаш Б.В. Нарратив между наукой и образованием / Б. Булюбаш. — М.: Знание — сила. — 2009. — № 1. — С. 15-21 .
11. Величко Л.П. Нарратив як форма вираження наукових хімічних знань/ Л.П. Величко// Біологія і хімія в школі. — 2009. -№ 6.-С.6-8.
12. Prince G.A. Dictionary of Narratology / G.A. Prince. - Andershot (Hants), — 1988. — P.58.
13. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: учеб. пособие/ Б.В. Томашевский. — М.: Аспект Пресс. — 1996. — 195с.

*У статті проаналізовано поняття, функції, властивості та значення нарративу. Розкрито поняття навчального нарративу як дидактичної категорії. Показано функції та значення навчального нарративу у процесі навчання.*

**Ключові слова:** нарратив, нарративний підхід, навчальний нарратив, функції навчального нарративу, профільна освіта, класи гуманітарного профілю.

*В статье проанализированы понятия, функции, свойства и значение нарратива. Раскрыто понятие учебного нарратива как дидактической категории. Показаны функции и значение учебного нарратива в процессе обучения.*

**Ключевые слова:** нарратив, нарративный подход, учебный нарратив, функции учебного нарратива, профильное образование, классы гуманитарного профиля.

*The paper analyzes the concept, functions, features and value of narrative. The concept of educative narrative is observed as a didactic narrative category. Functions and values of educative narrative are depicted in the process of teaching.*

**Key words:** narrative, narrative approach, educational narrative function narrative training, professional education, humanity classes.

## РОЗДІЛ 2

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

УДК: 377.1

І.В. Бабій  
м. Львів, Україна

### ДО ПИТАННЯ ПРО КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ПЕРУКАРІВ)

На сучасному етапі стрімкого розвитку сфери обслуговування актуальними є питання підвищення рівня підготовки сервісних працівників, важливим компонентом якої є професійне мовлення. У професійній діяльності в сервісній галузі мовні, мовленнєві й комунікативні вміння мають свою специфіку — забезпечують ефективну вербальну взаємодію з колегами та споживачами, сприяють фаховому саморозвитку та самовдосконаленню, що зумовлює необхідність розробки відповідних критеріїв і показників із формування і розвитку професійного мовлення у майбутніх працівників досліджуваної сфери.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про актуальність заявленої проблеми, теоретичний аспект якої розглянуто у працях Ю. Бабанського, В. Безпалька, П. Гальперіна, В. Сластьоніна, Н. Тализіної, А. Усової, В. Ягупова та ін. Практичний аспект досліджуваної проблеми представлено у працях вітчизняних лінгводидактив (Н. Безгодова, Т. Гороховська, І. Довженко, М. Лісовий, В. Момот та ін.), у яких виокремлено критерії, показники та рівні сформованості професійного мовлення різногалузевих фахівців.

**Метою статті** є обґрунтування критеріїв та відповідних показників і рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх перукарів.

Складність досліджуваної проблеми полягає в тому, що не можливо абсолютно точно визначити параметри, критерії та показники, за якими можна було б чітко встановити (оцінити) результати професійної підготовки [4, с. 212], у тому числі мовленнєвої. Нагадаємо, під оцінюванням знань і вмінь розуміють процес порівняння досягнутого учнями рівня з еталонними вимогами, викладеними в навчальній програмі (освітньо-кваліфікаційній характеристиці, Державних стандартах професійно-технічної освіти). Умовним відображенням оцінки є відмітка, яка позначається в балах. При цьому перевіряють різні аспекти якості знань, зокрема: правильність, повнота, оперативність, усвідомленість, системність, дієвість, міцність тощо [5, с. 243]. Наявні різні підходи до розроблення критеріїв сформованості мовлення: в одних науковців критерії збігаються з компонентами структури професійного мовлення, в інших критерії, дескриптори й рівні співвідносяться із видами мовленнєвої діяльності — аудіюванням, читанням, говорінням та письмом й розроблені окремо в межах кожного виду.

Під час вибору критеріїв і показників оцінювання мовленнєвих знань і вмінь у майбутніх перукарів ми брали до уваги: відповідність потребам учнів, суспільним запитам, вимогам роботодавців; достовірність, відсутність опосередкованих впливів; економічну доцільність. У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до тлумачення і виділення критеріїв. Так, поняття «критерій» у широкому розумінні визначається як «одна з основних ознак, мірило для визначення оцінки, класифікації чого-небудь» [10, с. 390]. У педагогічному плані

В. Звягінський розуміє під «критерієм» узагальнені показники розвитку процесу успішності певного виду діяльності, за якими здійснюється оцінювання педагогічних явищ [6, с. 9-14]. Влучним є також визначення В. Мазіна, який розглядає «критерій» як узагальнену характеристику властивостей об'єкта або процесу, розрізняючи при цьому якісні показники (фіксують наявність або відсутність певної властивості) та кількісні (фіксують міру вираженості або розвитку відповідної властивості) [8, с. 218]. Крім того, виділені критерії повинні:

- відображати основні закономірності формування особистості, сприяти налагодженню зв'язків між усіма компонентами педагогічної проблеми [3];
- сприяти функціонуванню якісних показників, що відбувається у взаємодії з кількісними;
- бути науково обґрунтованими й достатніми для того, щоб виявити якість і ступінь сформованості відповідного вміння чи навички;
- співвідноситися з кінцевою ціллю (метою) навчання і відображати ті характеристики, на розвиток яких спрямоване навчання.

Екстраполюючи викладене на особливості професійномовленнєвої діяльності у сфері обслуговування, виділяємо такі критерії оцінювання рівня сформованості професійного мовлення в майбутніх фахівців сфери обслуговування та їх змістові характеристики:

- 1) *когнітивно-нормативний* — знання норм сучасної української літературної мови, основ мовленнєвого етикету, особливостей монологічної та діалогічної форм спілкування, поняття про стилі мовлення;
- 2) *професійно-термінологічний* — знання системи фахових термінів і поняття про особливості спеціальних мов, знання та використання професійної термінології;
- 3) *комунікативний* — уміння спілкуватись утримуючись до мовно-етикетних норм української мови; уміння організувати власне мовлення відповідно до правил комунікативної ситуації, уміння вести монолог і діалог;
- 4) *ціннісно-мотиваційний* — свідоме ставлення до вивчення української мови, наявність системи мотивів (пізнавальних, соціальних, комунікативних), що спонукають учня до оволодіння професійним мовленням, до розвитку власної мовної особистості, потреба вдосконалювати власне мовлення.

Кожен із запропонованих критеріїв характеризується низкою показників — визначальних ознак, що ілюструють сформованість професійного мовлення. Окреслені критерії та їх показники (див. табл.) дають можливість виявити рівень сформованості професійного мовлення майбутніх фахівців сфери обслуговування. Під «рівнем сформованості» знань, умінь і навичок за відповідним критерієм оцінки розуміємо сукупність показників, які визначають ступінь прояву критеріїв, їх узгодженість. Таким чином, критерії сформованості професійного мовлення є якісними характеристиками, а рівні — кількісними. Зазначимо, що проблема виділення рівнів сформованості відповідних знань, умінь і навичок розв'язується у психолого-педагогічній науці по-різному. Найбільш поширений підхід до виділення рівнів сформованості відповідних умінь і навичок обґрунтовано у працях Ю. Бабанського, І. Лернера та ін. [1; 7], які, зважаючи на характер і ступінь самостійності учнівської навчально-пізнавальної діяльності, виділили п'ять рівнів: репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, проблемний, частково-пошуковий, пошуковий. В. Безпалько виділяє чотири рівні: адаптивний (початковий), репродуктивний (низький), конструктивний (середній), творчий (високий), акцентуючи на їх тісній взаємодії, позаяк кожен наступний передбачає, що учень оволодів попереднім [3]. Чимало педагогів зокрема, А. Усова застосовують трирівневий поділ, виділяючи низький, середній і високий рівні [11, с. 45]. В. Беліков виокремлює репродуктивний, евристичний і креативний рівні [2]. Безперечно, що кількість виділених рівнів пов'язана з метою та завданнями дослідження. Проте вважаємо, що запропоновані позначення відповідних рівнів можуть створювати плутанину, адже дублюють назви методів і підходів у рідномовній освіті, тому в нашій розвідці, оцінюючи якість професійного мовлення для кожного із визначених критеріїв, вважаємо за доцільне використовувати такі рівні його сформованості: високий, достатній, задовільний, низький, які

враховуватимуться при складанні діагностичних зрізів (контрольних робіт, тестів).

*Таблиця 1*

**Критерії, рівні, показники сформованості професійного мовлення учнів ПТНЗ сфери обслуговування**

<b>Критерії</b>	<b>Рівні сформованості</b>	<b>Показники сформованості професійного мовлення</b>
Когнітивно-нормативний	Високий	Наявність глибоких знань з усіх мовознавчих розділів; дотримання норм літературної мови.
	Достатній	Дотримання норм літературної мови; відсутність грубих мовленнєвих помилок.
	Задовільний	Порушення орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних норм літературної мови.
	Низький	Велика кількість різнотипних мовних помилок; систематичні випадки неправильного слововживання.
Професійно-термінологічний	Високий	Знання фахової термінології системні та структуровані; сформовані уміння правильно вживати терміни в мовленні.
	Достатній	Достатній обсяг знань з фахової термінології; незначні помилки в терміновживанні.
	Задовільний	Відсутні системні знання професійної термінології; визначення і вживання термінів характеризуються неточностями.
	Низький	Знання фахової лексики фрагментарні; численні помилки у визначенні термінів та їх використанні в мовленні.
Комунікативний	Високий	Уміння слухати та організувати діалог відповідно до ситуації мовлення; сформоване поняття про український мовний етикет, уміння комунікативно доцільно вживати етикетні формули під час професійної взаємодії.
	Достатній	Уміння застосовувати здобуті мовні знання для розв'язання комунікативних завдань. Окремі порушення у виборі професійномовленнєвих етикетних формул.
	Задовільний	Труднощі у налагодженні контакту; епізодичне застосування умінь і навичок сприймати чуже мовлення; значні порушення у виборі професійномовленнєвих етикетних засобів.
	Низький	Несформованість умінь налагоджувати та підтримувати контакт у процесі спілкування; відсутність поняття про професійномовленнєвий етикет та його засоби.
Ціннісно-мотиваційний	Високий	Свідоме ставлення до мови; вивчення української мови є полімотивованим; розвиненість навичок самоконтролю та самокорекції власного мовлення.
	Достатній	Наявність інтересу до вивчення української мови та фахової лексики, а також навичок самоконтролю та самокорекції власного мовлення.
	Задовільний	Наявний нестійкий інтерес до мови як засобу професійної розвитку і взаємодії; посередні навички самоконтролю власного мовлення.
	Низький	Низька мовна свідомість; нерозуміння важливості знань галузевої термінології; відсутність бажання вдосконалювати власне мовлення.

Визначеним рівням відповідають критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, розроблені за 12-бальною шкалою [9]. З огляду на викладене пропонуємо таку послідовність (методику) оцінки узагальненого рівня сформованості професійного мовлення в учнів ПТНЗ сфери обслуговування за визначеними критеріями:

1. Оцінка рівня сформованості професійного мовлення за показниками когнітивно-нормативного критерію здійснюється методом спостереження за мовленням учнів ПТНЗ сфери обслуговування та за допомогою системи розроблених тестів.

2. Оцінка рівня сформованості професійного мовлення за показниками професійно-термінологічного критерію здійснюється за допомогою тестового контролю.

3. Оцінка рівня сформованості професійного мовлення за показниками комунікативно-діяльнісного критерію здійснюється за допомогою апробованого питальника КОЗ-1.

4. Оцінка рівня сформованості професійного мовлення за показниками мотиваційно-ціннісного критерію реалізовувалась шляхом анкетування за адаптованою методикою А. Реана та В. Якуніна.

Для проведення замірів рівня сформованості знань, умінь і навичок в учнів ПТНЗ за першими двома критеріями було обрано тестування, яке, без сумніву, є одним із ефективних методів, що забезпечує адекватну й об'єктивну оцінку учнівських знань. Тестова діагностика включає збирання, аналіз та інтерпретацію отриманих результатів. Крім основної, діагностичної функції тестові завдання дозволяють зреалізувати низку додаткових: навчально-розвивальну — ученя закріплює, повторює і розширює свої знання з української мови; виховна — виконання тестів розвиває пам'ять, увагу, інтелектуальні і творчі здібності учнів, стимулює інтерес до навчання; організуюча — результати тестування дозволяють вносити необхідні корективи в організацію і зміст навчального процесу. Крім того, тести мають низку переваг, а саме: можливість кількісного і якісного вимірювання знань; повне або майже повне охоплення вивченого матеріалу; заощадження учнівського і вчительського часу; зручність для масової перевірки, оскільки дає змогу перевірити значну кількість учнів одночасно. У цілому використання тестів дозволяє зреалізувати особистісно-орієнтований підхід, стимулює процес самонавчання, що є актуальним з огляду на сучасні вимоги до рідномовної освіти. Укладені нами тести для визначення рівня сформованості професійного мовлення за показниками когнітивно-нормативного критерію мають комплексний (кількарівневий) характер, причому завдання розташовані за наростанням складності, від простішого до складнішого. Зміст запитань у пропонованих тестах охоплює основні мовознавчі розділи, що дає змогу виявити рівень володіння лексичними, орфографічними, граматичними (морфологічними і синтаксичними) нормами української мови. Тест уміщує завдання закритої форми, а саме: завдання з вибором однієї правильної відповіді та завдання на встановлення відповідності; 2) завдання відкритої форми, які передбачають вільно конструйовану, коротку або розгорнуту відповідь. Такі різні за формою завдання дають змогу перевірити не лише повноту засвоєння та рівень сформованості змістової лінії навчальної програми з української мови, а й виявити продуктивні уміння і навички майбутніх перукарів.

Розробляючи тести для визначення діагностики за професійно-термінологічним критерієм, ми керувались загальними вимогами щодо розроблення та укладання тестів, а також використовували у тестових завданнях лише ті терміни, які реально відображать стан розвитку сучасної перукарської терміносистеми. Пропоновані тести уміщують завдання закритої і відкритої форми і діагностують норми написання, словозміни, наголошення і функціонування термінів у мовленні. Усе це дає змогу здійснити комплексний аналіз рівня засвоєння учнями фахової лексики.

Важливим критерієм оцінки майбутніх сервісних працівників є комунікативний, адже професійне мовлення майбутніх перукарів не вичерпується загальномовними знаннями та знанням фахової термінології. Професійна діяльність у сфері обслуговування вимагає умінь налагоджувати комунікативні зв'язки з колегами, клієнтами. Існує чимало способів діагностики комунікативних якостей, умінь і навичок особистості. Серед найбільш поширених методик слід назвати такі: 1) оцінка рівня комунікабельності (тест В. Ряховського), 2) тест комунікативних умінь Л. Михельсона, адаптований Ю. Гільбухом, 3) оцінка комунікативних та організаторських нахилів (КОЗ-1) розроблена В. Синявським та Б. Федоришиним. В аббревіатурі методики відображене її функційне призначення: дослідження комунікативних та організаторських здібностей. В основі розробки — відомі проектні методики анкетного типу. Саме останню методику, вважаємо ефективною для виявлення комунікативних якостей майбутніх перукарів. Перевагами цієї методики є:

– призначена для дослідження комунікативних та організаторських здібностей у підлітків і юнаків 14-17 років, саме до цієї вікової групи належить переважна більшість учнів ПТНЗ;

– методика базується на принципі відображення та оцінки опитуваними деяких особливостей своєї поведінки у різноманітних ситуаціях, причому пропонувані ситуації знайомі учням з власного досвіду;

– дозволяє виявити стійкі показники комунікативних й організаторських здібностей в опитуваних.

Визначення мотиваційного рівня в процесі професійно мовленнєвої підготовки учнів також доцільно здійснювати методом анкетування. Зазначимо, що успішне навчання мови можливе лише за наявності в учнів стійкої мотивації, тобто усвідомлення значимості вивчення мовних знань. Відтак мотиваційна сфера, виявлення провідних навчальних мотивів майбутніх перукарів потребує належної уваги лінгводидактів. Йдеться зокрема, про розуміння, що знання мовної теорії, фахової термінології, уміння нею оперувати, а також сформовані комунікативні вміння і навички визначають рівень професійності готовності і придатності майбутніх перукарів. Можна виокремити такі найважливіші за змістом групи мотивів, актуальні в процесі вивчення рідної мови в ПТНЗ сфер обслуговування:

– *соціальні* — почуття громадянського обов'язку, відповідальності, усвідомлення соціальної значущості вивчення української мови; бажання через навчання утвердитись у суспільстві;

– *навчально-пізнавальні* — бажання більше знати, бути освіченою та ерудованою людиною, якою неможливо стати без ґрунтовних і системних знань з рідної мови;

– *комунікативні* — бажання вивчати українську мову для ефективного спілкування з іншими людьми (дорослими, однолітками), що сприяє соціальній адаптації та успіху у професійній сфері;

– *професійно-ціннісні* — необхідність засвоєння мовних засобів з метою ефективної професійної діяльності та подальшого фахового саморозвитку.

Аби виявити основні мотиви, що спонукають учнів ПТНЗ сфери обслуговування опанувати професійне мовлення, ми обрали анкетування, яке базувалось на методиці А. Реана та В. Якуніна. Питальник А. Реана та В. Якуніна діагностує загальну навчальну мотивацію, тому зміст запитань було адаптовано для учнів ПТНЗ, аби виявити у них найбільш значимі мотиви в процесі вивчення саме рідномовної підготовки. Відредагований питальник об'єднує чотири групи мотивів: соціальні, навчально-пізнавальні, комунікативні і професійні, що дає змогу не лише виявити кількісні показники значущості відповідних мотивів, а й здійснити їх якісний аналіз.

Отже, були виявлені й обґрунтовані об'єктивні критерії, показник і рівні сформованості професійного мовлення, які були застосовані для розроблення й апробації моделі та перевірки педагогічних умов розвитку професійного мовлення у майбутніх перукарів.

### Література:

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Бабанский Ю. К. — М. : Педагогика, 1982. — 192 с.
2. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность / В. А. Беликов. — М.: Академия Естествознания, 2010. Режим доступа : <http://www.rae.ru/monographs/76>
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]/ В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 191 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — К. — Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. — 308 с.
5. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закладів / І. В. Зайченко. — Чернівці : Деснянська правда, 2003. — 528 с.
6. Звягинский В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования [Текст] /В. И. Звягинский, А.Т. Закирова. — Педагогика. — 1997. — № 2. — с. 9 — 14.
7. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.
8. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури самореалізації педагога / В.М. Мазін //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. — 2007. — Вип.41. — С. 217-225.

9. Наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» №428/48 від 04.09.2000 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v0428290>
10. Сучасний словник іншомовних слів/Уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. — К.: Довіра. 2006. — 789с.
11. Усова А. В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений учащихся / А. В. Усова // Советская педагогика. — 1980. — № 12. — С.45-48.

*У статті розглянуто теоретичні аспекти вибору критеріїв та рівнів сформованості щодо засвоєння і застосування фахової мови у сервісних працівників. Обґрунтовано критерії оцінки професійного мовлення та з'ясовано їх показники і рівні сформованості у майбутніх перукарів. Запропоновано способи і послідовності діагностики сформованості виокремлених критеріїв.*

**Ключові слова:** професійне мовлення, сфера обслуговування, критерії, показники, рівні сформованості.

*В статье рассмотрено теоретические аспекты выбора критериев и уровней сформированности изучения и применения профессионального языка у будущих сервисных работников. Выявлены критерии оценки профессиональной речи и определены их показатели и уровни сформированности убудущих парикмахеров. Предложены способы и последовательность диагностики сформированности выделены критериев.*

**Ключові слова:** профессиональная речь, сфера обслуживания, критерии, показатели, уровни сформированности.

*The article analyses theoretical aspects for selecting criteria and levels of completeness of acquiring professional language skills with the experts in the field of rendering services. It also substantiates the evaluation criteria for professional language skills, highlights their indicators and levels of completeness with the would-be hairdressers. The work also suggests ways and procedures to assess the levels of completeness of specific criteria.*

**Key words:** professional language, the field of rendering services, criteria, indicators, levels of completeness.

УДК 377.6

О.В. Гречановська  
м. Вінниця, Україна

## ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ПТНЗ

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства, коли відбуваються складні процеси у нашій державі, зумовлені суперечностями соціального, економічного та політичного становлення, одним з основних завдань освіти є формування культурної особистості XXI століття. Формування конкурентоспроможного працівника є вимогою часу, де існує нова парадигма освіти, яка ґрунтується не лише на засвоєнні майбутніми фахівцями знань, а й розумінні їх необхідності в процесі трудової діяльності, формуванні особистого ставлення до соціальних та культурних явищ, уміння не лише презентувати себе, а й уміння виходити із складних, конфліктних ситуацій. Ми вважаємо, що формування конфліктологічної культури в учнів професійно-технічних навчальних закладів є одним з основних напрямів навчально-виховної роботи.

**Мета статті** полягає в висвітленні ролі мистецьких гуртків у формуванні конфліктологічної культури в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Період, який переживає наразі країна, перенасичений конфліктними ситуаціями, які охопили культуру, політику, економіку. Зміна стереотипів, занепад моральних цінностей несуть у собі рушійну силу, яка негативно впливає на підростаюче покоління.

Ми погоджуємося з думкою С. Гессен, який на початку минулого століття переконливо доводив, що про освіту в справжньому сенсі можна говорити там, де є культура. На його думку, освіта є не що інше, як культура індивіда. І якщо стосовно народу культура є сукупністю



невичерпних цілей-завдань його буття, то стосовно індивіда освіта є невичерпним завданням оволодіння культурним способом життя [1].

Формування конфліктологічної культури в учнів професійно-технічних навчальних закладів, допоможе молоді виходити з конфліктних ситуацій, не потрапляти та не створювати такі ситуації, допоможе оволодіти культурним способом життя. На теперішній день конфліктологічну культуру можна віднести до однієї з основ професійної культури, яка об'єднує та синтезує в собі професійні якості людини. Поняття «конфліктологічна культура» походить з двох дефініцій «конфлікт» та «культура».

Поняття «конфлікт» є одночасно науковим і повсякденним. У повсякденній мові воно використовується в різних контекстах і навіть метафорично. Кажуть, наприклад, про конфлікт поглядів, колірних поєднань, про конфлікт поезії та прози життя і т.д. У науці воно застосовується також широко, отримуючи в різних сферах різноманітні тлумачення і трактування. Термін «конфлікт» походить від латинського «conflictus», що означає буквально «зіткнення, серйозну суперечність, суперечка». Як показує аналіз спеціальної літератури, поняття «конфлікт», незважаючи на його широке поширення і актуальність, не має чіткого і більш-менш універсального визначення [2, с. 39].

О. Бандурка, В. Друзь зазначають: «Конфлікт як наукова категорія носить абсолютний характер свого виявлення і зустрічається у всіх формах життєдіяльності» [3, с. 63].

У 1956 р. Л. Козер видав книгу «Функції соціального конфлікту», в якій дав своє визначення конфлікту. Він довів, що не існує соціальних груп без конфліктних відносин і що конфлікти мають негативне й позитивне значення для функціонування суспільних систем та їх змін. Він стверджував, що чим більше незалежних один від одного конфліктів, тим краще для суспільства. Науковець тлумачить конфлікт як боротьбу, яка виникає через дефіцит влади, статусу або засобів, необхідних для задоволення цінностей і домагань, і передбачає нейтралізацію, ущемлення або знищення цілей противника [4, с. 29].

Отже, конфлікт маючи глибоке коріння переплітається з різноманітними сферами життя та має вплив на формування особистості.

Розглядаючи поняття «культура» звернемо увагу на дослідження С. Іконнікової, яка пише, що культура акумулює духовну енергію людини, дає імпульс для самопізнання та самореалізації, визначає межі поведінки. Вона збагачує соціальну пам'ять людства, зберігає культурний спадок, здійснює трансляцію цінностей та досягнень у процесі спадковості поколінь [5, с. 73].

Наразі не існує єдиного визначення поняття «культура». Якщо з кінця XIX до першої чверті XX ст. було сформульовано близько 10-ти визначень культури, з кінця першої чверті по 60-ті роки XX ст. з'явилося ще понад 150 визначень, то в науково-монографічній літературі тепер їх подано понад 500.

Прийнято вважати, що перше визначення поняття «культура» належить Е. Тейлору (англійський історик культури, 1832-1917 р.ж.), яке він подав у фундаментальній праці «Первісна культура». «Культура — комплекс, що включає знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, а також інші здібності і навички, засвоєні людиною як членом суспільства» — це визначення Е. Тейлора вважається класичним [6, с. 15].

Культура — латинське слово «cultura» — ввійшло у вжиток європейської думки лише у другій половині XVIII століття, коли латина перестала бути живою мовою. «Культура» як термін визначена сукупністю соціально набутих та транслюючих з покоління в покоління значущих ідей, цінностей, звичаїв, традицій, норм та правил поведінки, за допомогою яких люди організують свою життєдіяльність [7].

Відомий дослідник теорії та історії культури А. Гуревич [8, с. 23-25] під культурою розуміє не тільки сукупність досягнень людського духу, але й систему людських життєвих орієнтацій як реальний зміст свідомості кожного члена суспільства.

Ми погоджуємося з думкою Л. Бережної [9, с. 76], що культура — це складно організована, історично розвинена система матеріального, духовного та соціального вираження людської діяльності, яка відображає в своєму змісті, морфології та функціях процес освоєння

людиною дійсності до самої себе.

Отже, те, що культура має великий освітній та виховний вплив на людину, як і вирішення конфліктів наразі можна сприймати як аксіому. Два визначення «конфлікт» та «культура» є взаємодоповнюючими основами формування людини.

Уперше поняття «конфліктологічна культура» було проаналізовано у роботі Н. Самсоної [10], яка розглядає конфліктологічну культуру як частину більш широкого, об'ємного та цілісного явища, яке можна назвати професійною культурою. Автор вважає, що необхідно розрізняти поняття «конфліктологічна культура особистості» та «конфліктологічна культура фахівця». Конфліктологічна культура особистості вкладається в прагнення (потреба, бажання) і умінні попереджати і вирішувати соціальні конфлікти: міжособистісні, міжетнічні та міжнаціональні. У сучасних умовах загострення протистояння в суспільних відносинах має осмислену життєдіяльність, дозволяючи соціальним конфліктам бути найважливішим чинником соціалізації.

Під «конфліктологічною культурою фахівця» науковець у згаданому дослідженні розуміє як якісну характеристику професійної життєдіяльності спеціаліста в конфліктогенному професійному середовищі. З'ясування місця і ролі конфліктологічної культури фахівця в структурі професійної культури вимагає встановлення об'єктивності існування цього виду професійної культури та взаємозв'язку з іншими її видами: інформаційної, комунікативної, методологічної та спеціальної, що відображає сутність професійної діяльності, культур.

На нашу думку, такі поняття як «конфліктологічна культура особистості» та «конфліктологічна культура фахівця», під час навчально-виховного процесу в ПТНЗ, потрібно узагальнити, так як конфліктологічна культура фахівця є складовою конфліктологічної культури особистості, адже, у першу чергу ми маємо виховувати в учнів особисті якості, які потребують удосконалення як під час навчання так і в позаурочний час. Але такий висновок стосується саме учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Нам імponує думка В. Болгаріна [1], який вважає, що зміст кожного навчального предмета являє собою частину людської культури і відбір цього змісту зумовлений, насамперед, метою навчально-виховного процесу. Вихованці мають усвідомити, що бути культурним — цікаво, престижно та вигідно. А прагнення високої духовності варте, щоб стати сенсом життя. Адже серед аксіологічних орієнтирів обов'язково будуть присутні й професіоналізм і різноманітні компетентності. Дуже важливо, щоб молодь ставила перед собою мету бути Людиною Культури. Це залежить не лише від макросоціуму, а й значною мірою і від здатності самих учасників соціально-педагогічної системи до самоорганізації, саморозвитку.

Особливу роль у формуванні конфліктологічної культури в учнів ПТНЗ можуть відігравати гуртки мистецького спрямування.

Мистецтво як вищий вияв художності дає змогу сформувати особистість, сприймати світ цілісно, зберігати і трансформувати здобутки культур і життєвий досвід людства. Багатофункціональність мистецтва забезпечує на всіх етапах людства розмаїтість форм діяльності: наука — мистецтво пізнання; педагогіка — мистецтво виховання; засоби масової інформації — мистецтво передавання інформації; праця — головне у сутності людини, мистецтво робочого процесу. Розмаїття мистецьких напрямків збагачує кожен форму та вносить артистичний елемент, що позитивно впливає на якість кінцевого продукту. Мистецтво не лише навчає, а й розважає. Через естетичний вплив і насолоду, яку людина одержує у процесі художньої творчості та сприйняття, здійснюються функції виховання та інформування, здобуваються знання, передається досвід, аналізуються життєві ситуації та їх вплив на суб'єкта [11, с. 69-72].

Конфлікти в учнівському середовищі відіграють велику роль. Сучасні підлітки, виховані Інтернетом, телебаченням, засобами масової інформації відрізняються від підлітків попередніх поколінь своїми соціально-психологічними особливостями. Серед них відзначається підвищена конфліктність.

Нами було проведено тестування для самоконтролю «Уникнення конфлікту»

(С. Ємельянов), який складався з 10 питань, на які учні мали дати відповідь «так» або «ні».

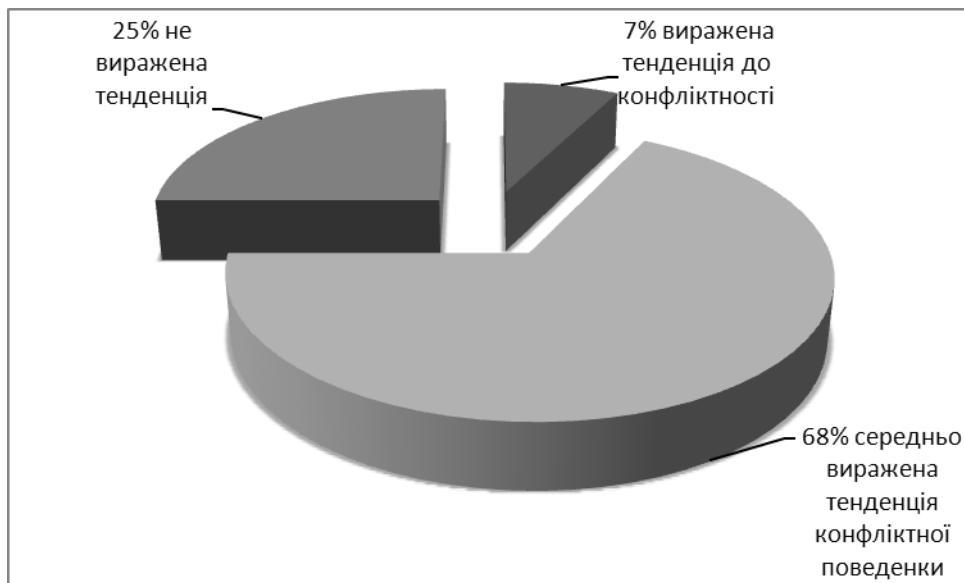
**Тест «Уникнення конфлікту»**

1. Завжди програю в конфлікті (так — ні).
2. Вважаю, що конфліктів потрібно уникати (так — ні).
3. Висловлюю свою думку тоном вибачення (так — ні).
4. Вважаю, що програю, якщо висловлю свою незгоду (так — ні).
5. Дивуюсь, чому мене не розуміють інші (так — ні).
6. Говорю про конфлікт на стороні (так — ні).
7. Сприймаю конфлікт досить емоційно (так — ні)
8. Вважаю, що в конфлікті недоцільно демонструвати свої емоції (так — ні).
9. Відчуваю, що бажано поступитись, якщо хочу розв'язати конфлікт (так — ні).
10. Вважаю, що люди завжди з труднощами виходять із конфлікту (так — ні).

*Оцінка результату*

Підрахуйте кількість відповідей з оцінкою «так»; сума 7-8 балів означає, що у вашій поведінці виражена тенденція до конфліктності; 4-6 балів — середньовиражена тенденція до конфліктної поведінки; 1-3 бали — тенденція невіражена.

Було опитано 40 респондентів з них: 3 — виражена тенденція до конфліктності; 27 — середньо виражена тенденція до конфліктної поведінки (14 респондентів набрали максимально балів у середньому рівні тестування, на що ми можемо відреагувати, як на граничний стан до підвищеної конфліктності); 10 — тенденція невіражена.



**Рис. 1. Діаграма тесту «Уникнення конфлікту»**

Ми вважаємо, що тестування підтверджує, що велика кількість учнів є схильні до створення конфліктних ситуацій, в які можуть бути залучені учні, які не є конфліктними.

Спостереження показують, що 80 % конфліктів виникає незалежно від бажання їхніх учасників. Відбувається це через особливості нашої психіки, тому що більшість людей або про конфлікти не знає, або не надає значення конфліктогенам. *Основну роль* у виникненні конфліктів відіграють так звані *конфліктогени*. Це слово означає «те, що сприяє конфліктові». *Конфліктогенами* називають слова, дії (бездіяльність), що можуть призвести до конфліктів або конфліктних ситуацій [4, с. 49]. Ми вважаємо, завдяки зразкам вітчизняного та світового мистецтва, що робота учнів у гуртках мистецького спрямування, дасть змогу зменшити рівень конфліктності між учнями. Особливу увагу ми приділяємо залученню учнів до роботи в театральному гуртку.

Театр — синтез багатьох мистецтв, зокрема живопису, архітектури, музики, вокалу, танцю

тощо. Об'єднавчу, щодо всіх мистецтв, функцію в театрі виконує література. Тому особливо важливо залучати учнів до цього виду мистецтва, адже під час відвідування театрального гуртка вони не лише збагачуються духовно, а й навчаються аналізувати той чи інший твір мистецтва, переживати спільно з автором найважливіші моменти, розвиватися фізично та позбуватися страху перед сценою та глядачем.

Основним завданням театрального гуртка є поглиблення знань учнів про театр та про театральне мистецтво, формування бажання сприймати вітчизняну і світову класику та цікавитися шедеврами української класичної літератури, набування навичок культурної поведінки під час перегляду п'єси та перебування в театрі, здобуття навичок акторської майстерності. Робота в такому гуртку навчає учнів мистецтву грамотно розмовляти, декламувати, імпровізувати, висловлювати свою думку щодо літературних творів, виступати в ролі критиків, що дасть змогу навчитися спілкуватися в подальшому житті уникаючи словесних конфліктогенів.

Театральне мистецтво наразі не користується популярністю у молоді, тому учні не з великим захопленням відвідують такі гуртки. Естрадні розважальні, гумористичні заходи, передачі, які заповнили телебачення, витіснили класичний театр. Зазвичай у гурток приходять учні, які визначилися у своєму виборі. Гурток відвідують учні з різних груп, різного віку, тому під час роботи виникають різноманітні конфліктні ситуації: суперечки при виборі ролі, під час декламування, виконання пантоміми, під час спільного обговорення музики, костюмів та реквізиту до п'єси. Обов'язок викладача, під час таких конфліктних ситуацій, не допустити їх розвитку та перенесення в повсякдення учнів. Викладач, має бути посередником у розв'язанні конфлікту, а не керівником. До розв'язання конфлікту учні мають прийти самостійно. Керівник театрального гуртка може дати змогу учням спробувати обіграти на сцені конфліктну ситуацію, яка виникла, але з погляду гри, тобто взявши ситуацію із життя та перенісши її, наприклад, у будь-яку відому всім казку, або обіграти конфліктну ситуацію в гумористичному руслі. Це дасть змогу учням розглянути ситуацію з іншого боку та сприятиме її розв'язанню.

**Висновок.** Формування конфліктологічної культури в учнів ПТНЗ займає ключову позицію в формуванні фахівця і відіграє провідну роль у формуванні професійної культури. Робота учнів у гуртках мистецького спрямування допоможе їм у набутті конфліктологічного досвіду в колективі, посприє оволодінню конфліктологічною культурою, сформованості знань виходу з конфліктних ситуацій самостійно. Незважаючи на важливість значення конфліктологічна культура у педагогічному процесі професійно-технічних навчальних закладів та підхід до формування конфліктологічної культури засобами мистецтва висвітлено недостатньо.

### Література:

1. Болгаріна В. Культурологічний підхід як імператив управління школою / В. Болгаріна // Освіта і управління. — 2003. — Т. 6, № 3. — С. 29-34.
2. Мириманова М. С. Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 320 с. ISBN 5-7695-1029-3
3. Бандурка А.М., Друзь В.А. Конфликтология: Учебн. Пособие для вузов. — Харьков: Ун-т внутр. дел, 1997. — 355 с.
4. Пірен М.І. Конфліктологія: Підручник. — К.: МАУП, 2007. — 360 с.
5. Иконникова С. Н. Культурология в системе гуманитарных наук: междисциплинарные взаимосвязи / С. Н. Иконникова // Гуманитарий. — 1995. — № 1. — С. 73-82.
6. Кравець М. С. Культурологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації / Кравець М. С. — Львів: Новий Світ-2000, 2008. — 320 с. ISBN 966-418-015-7
7. Культурология. Культура: термин и понятие. Цивилизация и культура. Электронная библиотека. <http://www.countries.ru/library/theory/cultterm.htm>
8. Гуревич А. Я. Социальная история и историческая наука / А. Я. Гуревич // Вопр. филос. — 1990. — № 4. — С. 5—7
9. Бережнова Л. Н. Этнопедагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Бережнова Л.Н., Набок И. Л., Щеглов В. И. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 240 с.

10. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. — Калининград: Изд-во КГУ, 2002. — 308 с.
11. Бокань В. Культурология : навч. посіб. / Бокань В. — [3-тє вид., стереотип.]. — К. : МАУП, 2004. — 136 с.

*У статті розглядається питання формування конфліктологічної культури в учнів професійно-технічних навчальних закладів, яке особливо гостро стоїть нині перед освітою. Процес формування майбутнього фахівця ґрунтується не лише на засвоєнні професійних знань, а й умінні толерантного вирішення конфліктних ситуацій у колективі. Ми акцентуємо увагу на роботі в гуртках мистецького спрямування, які можуть відігравати особливу роль у формуванні конфліктологічної культури в учнів ПТНЗ.*

**Ключові слова:** культура, конфлікт, конфліктологічна культура, конфліктологічна культура особистості, мистецтво, театральне мистецтво.

*В статье рассматривается вопрос формирования конфликтологической культуры у учащихся профессионально-технических учебных заведений, которое особенно остро стоит сегодня перед образованием. Процесс формирования будущего специалиста основывается не только на усвоении профессиональных знаний, но и умении толерантного решения конфликтных ситуаций в коллективе. Мы акцентируем внимание на работу в кружках художественного направления, которые могут играть особую роль в формировании конфликтологической культуры у учащихся ПТУ.*

**Ключевые слова:** культура, конфликт, конфликтологическая культура, конфликтологическая культура личности, искусство, театральное искусство.

*This paper discusses the formation of the conflict culture in vocational-technical schools, which is particularly acute today before training. The formation of future specialists based not only on mastering professional knowledge, but also the ability of tolerant conflict resolution in the team. We focus on the job in the circles of art direction, which could play a special role in shaping the culture of the conflict in vocational students.*

**Key words:** culture, conflict, conflictological culture, the culture of the conflict personality, art, theater.

УДК 377.3(477.7)(09)

**О.І. Данилова**  
**м. Херсон, Україна**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ТРУДОВИХ РЕЗЕРВІВ У МЕРЕЖУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ (1958-1962 РР.): НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ**

**Постановка проблеми.** У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки наголошується на тому, що освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Складовою системи освіти є професійно-технічна освіта, головне завдання якої — підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних робітників з високим рівнем професійних знань, умінь та навичок. Соціально-економічні зміни в Україні обумовили необхідність модернізації системи професійно-технічної освіти відповідно до світових трансформацій.

На різних етапах розвитку країни профтехосвіта зазнавала суттєвих змін. У контексті пошуку оптимальних шляхів реформування системи професійно-технічної освіти важливим джерелом інформації є вивчення вітчизняного досвіду розвитку цієї галузі та узгодження його з тенденціями розвитку сучасної освітньої системи. Адже осмислення та систематизація особливостей історико-педагогічного процесу є необхідною умовою розвитку педагогічної науки і практики, особливо в часи реформаційних змін.

Історичні аспекти підготовки кваліфікованих робітників у колишньому СРСР досліджували С. Батишев, І. Воєводський, Ю. Осовський, Г. Терещенко, М. Пузанов, О. Булгаков, О. Веселова, О. Хромова.

Науково-технічна революція середини 50-х років ХХ століття суттєво впливала на зміст і

форми підготовки робітничих кадрів. Система трудових резервів уже не могла задовольняти вимогам суспільства. Період, зазначений у статті, пов'язаний з перебудовою системи трудових резервів як якісного перетворення системи підготовки робітничих кадрів.

**Метою статті** є аналіз нормативно-правових документів, які регламентували організацію переходу професійних закладів системи трудових резервів у мережу професійно-технічних училищ.

**Виклад основного матеріалу.** В енциклопедичному виданні «Профтехосвіта України: ХХ століття» відзначається, що система трудових резервів не могла задовольняти вимогам суспільства, яке гостро потребувало кваліфікованих робітничих кадрів у зв'язку з науково-технічною революцією 50-х років ХХ ст. У цей період, на думку науковців, «відбувся перехід до єдиних навчальних планів та програм, інтеграція професійно-технічної і народної освіти в єдину систему» [6, с.12].

О. Булгаков зазначає, що «вже у 50-ті роки підготовка робітників у системі трудових резервів почала відставати від загального рівня економічного і культурного розвитку країни. У системі утворилося багато різних типів навчальних закладів з різними строками навчання. ... вичерпали себе школи ФЗН, які базувалися на початковій школі» [1, с. 93].

Етап перетворення системи трудових резервів розпочався з прийняття 24 грудня 1958 р. Верховною Радою СРСР Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР». В Україні відповідний Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» був прийнятий 17 квітня 1959 р. [3], згідно з яким у середній школі запроваджувалась обов'язкова восьмирічна освіта. Для професійно-технічного навчання молоді, яка йде на виробництво після закінчення восьмирічної школи, Законом передбачено створення міських і сільських професійно-технічних училищ. Усі існуючі типи навчальних закладів (школи фабрично-заводського навчання, гірничопромислові школи, ремісничі, залізничні, будівельні, технічні училища і училища механізації сільського господарства, трудових резервів, профтехшколи та інші професійні навчальні заклади раднаргоспів, міністерств і відомств) перетворювалися у денні і вечірні міські професійно-технічні училища зі строком навчання від одного до трьох років і в сільські професійно-технічні училища зі строком навчання один-два роки, які спеціалізувалися за галузями виробництва [3, с. 8].

Реорганізацію існуючих професійних навчальних закладів в Україні планувалося провести з 1959 по 1964 роки відповідно до розробленого плану: у 1961 р. — 196 навчальних закладів, у 1962 р. — 218, у 1963 р. — 206 [6, с. 76]. Важливим моментом було переведення їх на часткову самооплатність, у зв'язку з чим Раді Міністрів УРСР необхідно було розробити і здійснити заходи щодо підвищення доходності від виробничої діяльності навчальних закладів.

Законом було визначено і завдання ПТО: «планомірна й організована підготовка для всіх галузей народного господарства культурних і технічно освічених кваліфікованих робітників і трудівників сільського господарства...» [3; 6]. М.Пузанов стверджував, що створення навчальних закладів нового типу було спрямоване на те, щоб підняти загальноосвітню і професійну підготовку робітників на більш високий рівень [7, с. 200].

Для професійно-технічних училищ були розроблені навчальні плани і програми, які значно відрізнялися від планів і програм училищ і шкіл трудових резервів: у них був збільшений час для виробничого навчання учнів безпосередньо на підприємствах, час на виробничу практику збільшувався при річному терміні навчання — з 10 до 13 тижнів, при двох- і трьохрічних термінах — з 13 до 26 тижнів [5; 7]. Залежно від складності професії, на виробниче навчання було виділено від 55 до 68 % навчального часу.

Наступним кроком перебудови системи трудових резервів у Державну систему професійно-технічної освіти було прийняття ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР Постанови від 11 липня 1959 р. №844 «Про поліпшення керівництва професійно-технічною освітою в СРСР», згідно з якою були передані у відання союзних республік навчальні заклади, республіканські, обласні, крайові і міські управління трудових резервів, контори матеріально-технічного

постачання, будівельні організації і будинки культури, які перебувають у підлеглості Головного управління трудових резервів [1; 4; 6]. 27 липня 1959 р. Указом Президії Верховної Ради Союзу РСР утворюється Державний комітет Ради Міністрів СРСР з професійно-технічної освіти [4; 6], на який покладено:

- надання методичної допомоги союзним республікам в організації та удосконаленні навчального процесу в професійно-технічних училищах і у підготовці кваліфікованих робітників безпосередньо на підприємствах, вивчення стану професійно-технічної освіти і розробка заходів щодо її дальшого поліпшення;
- складання навчальних програм, навчальної і нормативної документації, надання союзним республікам допомоги у виданні і виготовленні підручників, навчальних і наочних приладів;
- розробка типових норм матеріального забезпечення учнів, оснащення устаткуванням, інструментом та інвентарем навчально-виробничих майстерень, лабораторій і кабінетів закладів профтехосвіти;
- затвердження переліку професій, за якими здійснюється підготовка кваліфікованих робітників у професійно-технічних училищах, середніх школах з виробничим навчанням і безпосередньо на підприємствах (за погодженнями з Радами Міністрів союзних республік);
- затвердження завдань з підготовки кваліфікованих робітників за професіями для інших союзних республік, підприємств і організацій союзної підлеглості (за погодженнями з Радами Міністрів союзних республік);
- вивчення, наукове узагальнення і розповсюдження вітчизняного і зарубіжного досвіду в професійно-технічній освіті;
- здійснення зовнішніх зв'язків у галузі професійно-технічної освіти.

Новим, на думку О. Булгакова було те, що Постанова підвищила відповідальність радянських республік за стан підготовки робітничих кадрів. На Ради Міністрів було покладено керівництво закладами профтехосвіти, вирішення питань планування, підготовки і розподілу кваліфікованих робітників, фінансування їх діяльності, розвиток мережі навчальних закладів, врахування потреби усіх галузей народного господарства в нових робітничих кадрах, забезпечення якості їх підготовки [1, с. 96].

Постановою ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 25 серпня 1959 р. «Про поліпшення керівництва професійно-технічною освітою в Українській РСР» було створено Головне управління професійно-технічної освіти при Раді Міністрів Української РСР, на яке покладалося:

- розроблення планів підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних училищах республіки;
- організація прийому молоді і здійснення керівництва за навчально-виховною роботою та господарською діяльністю навчальних закладів профтехосвіти;
- розподіл кваліфікованих робітників та здійснення контролю за правильним використанням молодих робітників, направлених на роботу після закінчення навчальних закладів;
- фінансування і матеріально-технічне постачання, організація нових училищ, складання і здійснення планів будівництва професійно-технічних училищ [4; 6].

Не викликає сумніву те, що створення Головного управління професійно-технічної освіти сприяло оновленню та розробці навчальної документації, збільшенню мережі професійно-технічних закладів, зміцненню їх навчально-матеріальної бази, підвищенню рівня інженерно-педагогічних працівників училищ та шкіл. Про це свідчать наступні дані: у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти УРСР протягом 1959 р. було додатково організовано 124 учнівських майстерні, 205 навчальних і 63 педагогічних кабінети та 94 лабораторії [6, с. 79].

Основні завдання Головного управління професійно-технічної освіти були також визначені Постановою Ради Міністрів УРСР від 7 липня 1960 р. «Про затвердження положення про

Головне управління професійно-технічної освіти при Раді Міністрів УРСР». Цей документ досить чітко визначав функції республіканського управлінського органу.

Також хочеться зазначити, що у цей період відбувається розвиток мережі училищ механізації сільського господарства. ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР видає Постанову від 1 грудня 1959 р. «Про підготовку механізаторських кадрів для сільського господарства», в якій встановлюється, що видатки на утримання колгоспних механізаторських кадрів в училищах механізації сільського господарства, починаючи з 1960 р., мають провадитись за рахунок колгоспів, для яких готуються ці кадри [4; 6].

Вагомим для визначення мети і завдань професійно-технічних училищ, їх зв'язку з виробництвом, організації навчально-виховного процесу та керівництва училищем було прийняття 8 травня 1961 р. Постанови Ради Міністрів УРСР «Про затвердження положення про міські та сільські професійно-технічні училища Української РСР» [там само]. Відповідно до цього Положення відбувалось прикріплення професійно-технічних училищ до базових підприємств і організацій, на виробничій базі яких училища проводили свою навчально-виробничу роботу.

Цього ж року була прийнята Постанова Ради Міністрів УРСР від 19 грудня 1961 р. «Про затвердження положення про вечірні (змінні) професійно-технічні училища і вечірні (змінні) відділення (групи) при денних професійно-технічних училищах» [4]. З метою розширення навчальної бази вечірніх (змінних) професійно-технічних училищ, поліпшення культурно-побутового обслуговування учнів, а також заохочення кращих учнів та працівників, відповідно до пункту 30 цього Положення, у розпорядженні навчального закладу повинні залишатися в установленому порядку 25 процентів доходів від навчальної і виробничої діяльності. Результатом стало покращення навчально-матеріальної бази училищ, збільшення їх прибутковості.

Наступним важливим кроком щодо зміцнення зв'язку навчальних закладів з підприємствами було прийняття Постанови Ради Міністрів УРСР від 29 травня 1961 р. «Про подальший розвиток і поліпшення підготовки кваліфікованих робітничих кадрів у професійно-технічних навчальних закладах Української РСР» [5; 6]. Цей документ передбачав передачу училищам від підприємств безоплатно необхідного устаткування, матеріалів, надання допомоги в будівництві приміщень; виготовлення учнями під час праці у навчальних майстернях складної продукції на замовлення підприємств; забезпечення учнів на час виробничої практики на підприємстві самостійними робочими місцями та включення їх у передові виробничі бригади [5]. Як результат, майбутні робітники могли вивчати сучасне обладнання, переймати досвід роботи кращих робітників, опановувати нову техніку, сучасну технологію та високопродуктивні методи праці.

Про це свідчать наступні дані: за перші роки реорганізації системи професійно-технічного навчання в Україні базові підприємства передали навчальним закладам 950 верстатів, машин та іншого обладнання. Також укріплення навчально-матеріальної бази училищ відбувалось і за рахунок державних фондів: вони отримали 678 одиниць обладнання для майстерень, кабінетів і лабораторій. Протягом 1959-1961 рр. додатково було створено 285 навчально-виробничих майстерень, 430 навчальних кабінетів, 150 лабораторій [8, с. 124-125].

На 1 січня 1962 року в країні 226 закладів системи трудових резервів були реорганізовані у міські ПТУ [6, с. 76]. Процес перебудови системи трудових резервів не здійснювався в повному обсязі від запланованого і гальмувався з причини повільної реорганізації семирічних шкіл у восьмирічні. Про це свідчать наступні дані: у 1961 р. в Україні налічувалось 617 навчальних закладів профтехосвіти, з них: технічних училищ - 130, ремісничих училищ — 127, будівельних училищ — 109, міських професійно-технічних училищ — 93, шкіл ФЗН — 12, училищ механізації сільського господарства — 140, ПТУ з 12-річним строком навчання — 6 [9, с. 2-10].

**Висновки.** Перебудова системи трудових резервів у 50-60-х роках ХХ століття була пов'язана з бурхливим розвитком країни у післявоєнний період. Однією з обов'язкових умов прискорення науково-технічного прогресу було підвищення робітничої кваліфікації та



загальноосвітнього рівня молодих робітників. Слід зазначити, що проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів розвитку професійно-технічної освіти в Україні у зазначений період. На нашу думку, подальшої розробки потребує пошук шляхів удосконалення професійно-технічної підготовки кваліфікованих робітників.

### Література:

1. Булгаков А.А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / А.А. Булгаков. — М.: «Высшая школа», 1977. — 311 с.
2. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктор пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р.С. Гуревич. — К., 1999. — 42 с.
3. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. — 1959. — №8. — С.2-14 (ст.56)
4. КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса. 1940-1987 гг. / Сост. Г.И.Терещенко, И.Ф.Курас, Н.Г.Ничкало и др.; Предисл. Г.И.Терещенко. — К.: Выща шк. Головное изд-во, 1988. — 416 с.
5. Попова Т.І. Педагогічні умови організації виробничої практики у професійно-технічних училищах швейного профілю в Україні (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тетяна Іванівна Попова. — Харків, 2007. — 329 с.
6. Профтехосвіта України: ХХ століття: Енциклопедичне видання / За ред. Н.Г. Ничкало. - К.: Вид-во «АртЕк», 2004. — 876 с.: іл.
7. Пузанов М.Ф. Развитие форм и методов подготовки рабочих / М.Ф. Пузанов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. школа, 1978. — 334 с.
8. Пузанов М.Ф., Терещенко Г.И. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М.Ф. Пузанов, Г.И. Терещенко. — К.; Вища школа. Головное изд-во, 1980. — 232 с.
9. Сводный годовой статистический отчет о сети профтехучилищ и контингенте учащихся за 1961 г. Главного управления профтехобразования при СМ УССР // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. — Ф.4609. — Оп. 1. — Спр. 532. — Арк. 27.

*Стаття присвячена аналізу нормативно-правових документів у галузі освіти Української РСР 50-60-х років ХХ століття, що регламентували перехід закладів системи трудових резервів у мережу професійно-технічних училищ. Увага приділяється передумовам становлення і розвитку єдиного типу навчального закладу профтехосвіти — професійно-технічного училища.*

**Ключові слова:** професійно-технічна освіта, система трудових резервів, професійно-технічне училище, кваліфікований робітник.

*Статья посвящена анализу нормативно-правовых документов в отрасли образования Украинской ССР 50-60-х годов ХХ века, которые регламентировали переход заведений системы трудовых резервов в сеть профессионально-технических училищ. Внимание уделяется предпосылкам становления и развития единого типа учебного заведения профтехобразования — профессионально-технического училища.*

**Ключевые слова:** профессионально-техническое образование, система трудовых резервов, профессионально-техническое училище, квалифицированный рабочий.

*This article dedicated to analyzing of legal documents in the field of education Ukrainian SSR in 50-60s of the ХХ century, documents that regulated the transition of manpower establishments system in the system of vocational schools. Attention is paid to the preconditions of the formation and development of a single type of establishments of vocational education - vocational school.*

**Key words:** vocational education, system of labor reserves, vocational school, a skilled worker.

## РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ

**Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями.** На теперешній день успішним напрямом сучасного бізнесу в Україні є туризм. На сферу туризму припадає близько 12 % від світового валового продукту, понад 30 % від обсягів світової торгівлі послугами та 11 % від світових споживчих витрат, 7 % від загального обсягу інвестицій та 5 % від усіх податкових надходжень [5, с. 210-211]. Україна має усі необхідні компоненти для розвитку туристичної галузі. Відповідно до даних Всесвітньої організації туризму наша держава посідає сьоме місце за кількістю відвідувань щороку. Туризм стає важливим соціальним і політичним явищем. «Створення нового іміджу українського турпродукту, конкурентоспроможного в нашій державі та за кордоном, комплексний підхід до розвитку туризму, підтримка розвитку малого та середнього бізнесу у туристичній сфері, зумовили неухильне зростання кількості туристів та обсягів наданих їм послуг» [6].

Про підтримку розвитку туристичної інфраструктури свідчить Постанова Кабінету Міністрів України №707 від 29 червня 2011 р. «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку в Україні спортивної та туристичної інфраструктури у 2011-2022 роках» [2].

**Аналіз основних досліджень і публікацій з проблеми.** Світовий досвід підготовки фахівців туристичної галузі вивчали А. Охеров-Урбанец, Л. Збегень-Маціонг (Польща), Н. Александрова, Т. Дікінсон, Т. Люцей, В. Маслова, А. Рубенштейн, Й. Сторнет і Х. Ванкель (США), Т. Кудрявцева, О. Айгістова, Е. Мошняга, І. Томилов (Росія).

Питаннями підготовки вітчизняних фахівців туристичної галузі займалися Л. Лук'янова, М. Скрипник, Г. Цехмістрова, В. Федорченко, Н. Фоменко, В. Цибух, Г. Щука, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Донченко, Н. Гостева, В. Банько, В. Гончаров, В. Двоєзерська, В. Дубницький, Л. Забуранна, Л. Федулова.

Досвід підготовки майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ вивчали Л. Козак, Л. Хомич, Л. Паламарчук, Н. Мартинова, В. Лозовецька, Л. Грибова, Л. Гусечко, Н. Мартинова, О. Оліферчук.

Питаннями інформаційно-аналітичної компетентності займалися В. Ягупов, Л. Петренко, В. Свистун, Н. Величко, І. Савченко.

Разом з тим проблема інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму у ПТНЗ залишається недостатньо висвітленою.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** Доцільно зазначити, що розвиток вітчизняного туристичного бізнесу має свої проблеми. «В Україні практично не застосовуються туристичні технології, які в розвинутих країнах набули ознак повсякденної ужитковості: електронні інформаційні довідники готелів, транспортних маршрутів і туристичних фірм з переліком і вартістю послуг, які ними надаються; у світі практично всі довідники з туризму випускаються в електронному, а більшість — у Internet-форматах, що дає їх користувачам можливість бронювати місця в готелях і на транспортні послуги у режимі реального часу — «on-line», — зауважує О. Бондарук [1].

Фахівці туристичної галузі мають досконало володіти Internet-технологіями, впевнено працювати у комп'ютерному середовищі, уміти аналізувати отриману інформацію, мати навички аналітичного мислення.

За визначенням Л. Петренко «інформаційно-аналітична компетентність — частина професійної компетентності в певній предметній галузі, що визначає готовність і здатність особи

до розв'язання професійних знань у соціально-економічній сфері за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій» [4]. Інформаційно-аналітичну компетентність майбутніх агентів з організації туризму ми розуміємо як складову їхньої професійної компетентності.

Таким чином, навчальний процес системи професійно-технічної освіти туристичної галузі повинен бути спрямованим на формування інформаційно-аналітичної компетентності фахівців цієї галузі.

**Мета статті** — розкрити можливості формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму під час вивчення предмета «Інформаційні технології».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Необхідно зазначити, що вплив інформаційних технологій на туристичну галузь є досить високим. Нині агент з організації туризму має:

- вміти використовувати програми пакету Microsoft Office;
- розв'язувати практичні завдання за допомогою комп'ютерної та офісної техніки;
- створювати різноманітні презентації;
- розробляти віртуальні екскурсії;
- складати електронні довідники для туристів;
- працювати з Web-ресурсами.

Перелік таких умінь забезпечує зв'язок між потребами сучасного туристичного ринку та змістом професійної освіти.

Саме уроки інформаційних технологій мають за мету сформувати в учнів уявлення про сучасне використання інформаційних технологій у туризмі, навчити їх працювати із сучасною комп'ютерною та оргтехнікою, прищепити навички роботи з пакетами програм для туристичних фірм. Комп'ютер повинен стати першим помічником для фахівця туристичної галузі.

Однією з дисциплін, на якій формуються професійні навички майбутнього агента з організації туризму, є інформаційні технології. На вивчення цього предмета передбачено 17 годин.

Аналіз програми з інформаційних технологій показав, що під час розробки Державного стандарту професійно-технічної освіти з професії «Агент з організації туризму» абсолютно не враховувалися потреби сучасних фахівців туристичного бізнесу з володіння інформаційними технологіями.

Так, відповідно до Державних стандартів курсом «Інформаційні технології» передбачено вивчення наступних тем:

№ з/п	Тема	Кількість годин	
		Всього	З них на практичні роботи
1.	– Використання інформаційних та комп'ютерних технологій на виробництві	4	2
2.	– Системи управління на основі комп'ютерних технологій	4	2
3.	Глобальна комп'ютерна мережа	9	8
	<b>Всього годин:</b>	17	12

Проведені нами дослідження показали, що тільки тема «Глобальна комп'ютерна мережа» передбачає вивчення основних напрямків використання Інтернету в туристичній діяльності, формування навичок роботи з туристичними серверами. Темі «Використання інформаційних та комп'ютерних технологій на виробництві» та «Системи управління на основі комп'ютерних технологій» абсолютно не відповідають освітньо-кваліфікаційній характеристиці випускника професійно-технічного навчального закладу з професії «Агент з організації туризму».

Так, наприклад, відповідно до Державних стандартів зміст дисципліни «Інформаційні технології» включає наступні питання:

1. Числове програмне управління та його різновиди (локальні системи, супервізорне

управління, пряме числове управління).

2. Роботизація та автоматизація виробництва на основі електронно-обчислювальної техніки — основа інтенсифікації виробництва.

3. Поняття про мікропроцесори, контролери та логічні елементи. Елементна база сучасних комп'ютерів.

4. Функціональна схема мікропроцесора. Основний алгоритм роботи мікропроцесора.

5. Пристрої зв'язку з об'єктами управління та їх класифікація за визначенням та принципом дії.

6. Датчики, їх визначення. Статичні характеристики датчика та його чутливість. Класифікація датчиків за видом вхідних неелектричних величин: механічних, теплових, оптичних.

7. Датчики переміщення, тиску, температури, частоти.

8. Виконавчі механізми. Приводи: електричний, електромагнітний [3].

Як бачимо, перед системою професійно-технічної освіти стоїть нагальна проблема доопрацювання Державних стандартів з професії «Агент з організації туризму».

На вимогу сучасності за керівництвом Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Вінницькій області на базі ДПТНЗ «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг» розроблено експериментальні програми з інформаційних технологій з професії «Агент з організації туризму», які проходять апробацію з початку 2013-2014 н.р.

Експериментальна програма з інформаційних технологій з професії «Агент з організації туризму» включає теми:

№ з/п	Тема	Кількість годин	
		Всього	З них на лабораторно-практичні роботи
1.	Вплив інформаційних технологій на розвиток туристичного бізнесу	2	
2.	Використання програм Microsoft Office у туристичній галузі	7	6
3.	– Використання Internet-технологій в туризмі	8	6
	<b>Всього годин:</b>	17	12

Аналізуючи представлену програму, можна зазначити, що на уроках інформаційних технологій учні мають можливість вивчити питання автоматизації процесів планування, обліку й управління основних напрямків діяльності туристичної фірми, розглянути приклади використання пакета Microsoft Office у роботі агента з організації туризму.

Особливої уваги заслуговує тема «Використання Internet-технологій в туризмі», до якої входить вивчення наступних питань:

1. Напрями використання Інтернету в туристичній діяльності. Характеристика туристичних серверів.

2. Електронна комерція в туризмі. Пошукові системи. Електронні туристичні довідники і каталоги. Internet-майданчики. Сучасні технології бронювання та резервування. Електронні системи продажів турів.

У процесі опанування теми учням пропонується виконати практичні роботи:

– «Отримання оперативної інформації про країни, визначні місця та туристичні послуги» (2 год.);

– «Робота з системами бронювання, резервування»;

– «Формування туру та придбання туристичної путівки».

Упровадження цих тем у навчальний процес згідно з Державним стандартом дозволяє учням вивчати вітчизняний та зарубіжний ринки туристичних послуг, характеристики обертів туристичної індустрії та робити аналіз змісту, вартості, особливостей послуг готелів, музеїв, транспортних підприємств, що у свою чергу призводить до формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму.

**Висновки.** Запропонована програма полегшує засвоєння навчального матеріалу, поглиблює знання учнів з сучасних комп'ютерних технологій, підвищує пізнавальний інтерес, формує навички практичного застосування отриманих знань.

Результати моніторингу якості знань учнів, що навчаються за професією «Агент з організації туризму», свідчать, що середній бал з предмета «Інформаційні технології» зріс з 6,1 до 7,3, а якість знань — з 45 % до 64 % (рис. 1, 2).

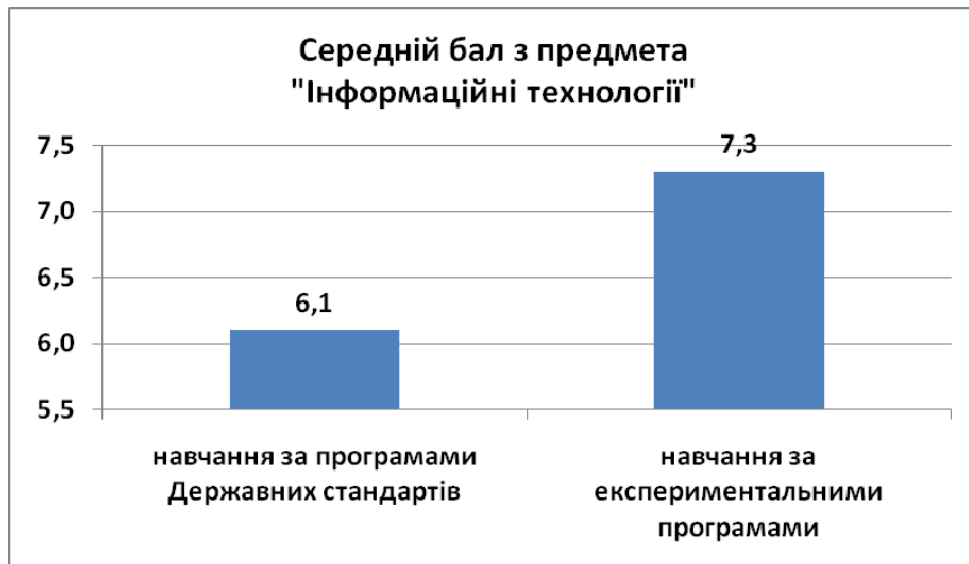


Рис. 1. Середній бал з предмета «Інформаційні технології»

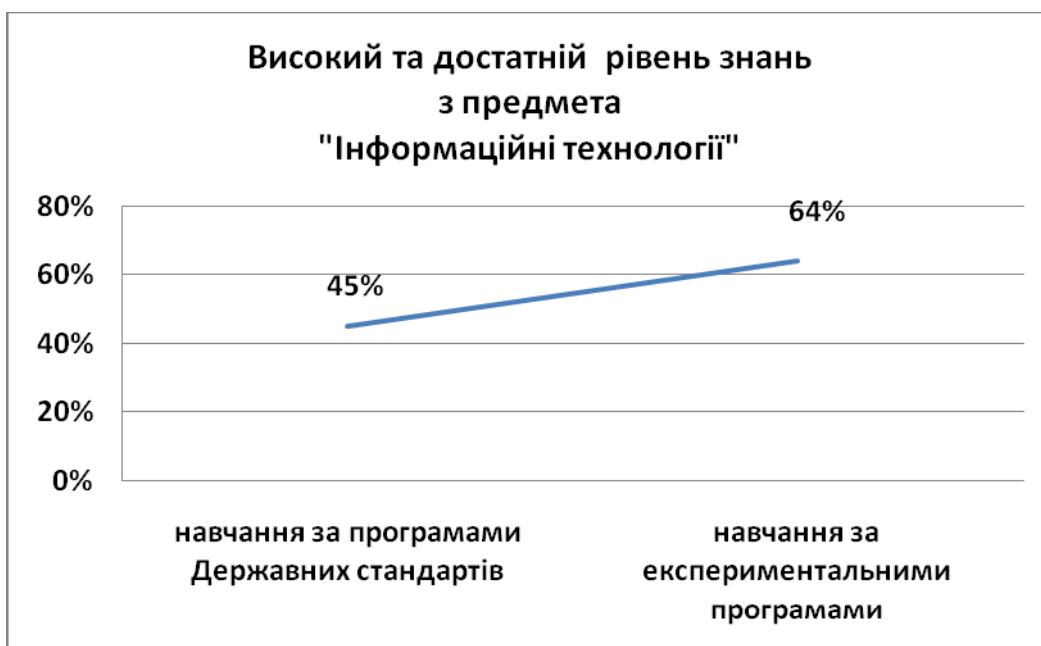


Рис. 2. Високий та достатній рівень знань з предмета «Інформаційні технології»

Вивчення предмета «Інформаційні технології» відповідно до розробленої програми дозволяє майбутнім фахівцям суттєво скоротити час на обслуговування клієнтів, забезпечити резервування в режимі он-лайн, знизити собівартість послуг, оптимізувати формування маршруту туристів за ціною, часом польоту та іншими завданнями, значно підвищити якість туристичних послуг.

Узагальнюючи викладене, можна зазначити, що важливим елементом формування інформаційно-аналітичної компетентності є інноваційний підхід до викладання предмета

«Інформаційні технології». Саме тому підготовка майбутніх агентів з організації туризму повинна базуватися на впровадженні оновлених програм з інформаційних технологій.

### Література:

1. Int-konf.org Наукові конференції [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://int-konf.org/konf112013/594-bondaruk-o-v-levicka-v-problemi-rozvitku-turistichnoyi-ndustryi-v-ukrayin.html>
2. Верховна Рада України. Офіційний веб-портал [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/707-2011-p>
3. Державний стандарт професійно-технічної освіти з професії «Агент з організації туризму» — К.: , 2006.
4. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.ipto.kiev.ua/files/upravlinnya/petrenko/petrenko3/petrenko3.pdf>
5. Козловський Є. «Державне регулювання та підтримка розвитку туризму в Україні: досвід країн Центральної та Східної Європи // Актуальні проблеми внутрішньої політики» — 2004. — Вип. 4. — С. 209—218.
6. Туризм в Україні. Статистичний збірник. — К., 2006.

*У статті обґрунтовано необхідність формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх агентів з організації туризму. Проведено аналіз основних проблем при викладанні предмета «Інформаційні технології» відповідно до Державного стандарту професійно-технічної освіти з професії «Агент з організації туризму». Визначено нові підходи до формування інформаційно-аналітичної компетентності на прикладі впровадження та апробації експериментальної програми з предмета «Інформаційних технологій».*

**Ключові слова:** туристична галузь, інформаційно-аналітична компетентність, експериментальна програма, інформаційні технології, Державний стандарт професійно-технічної освіти.

*В статье обоснована необходимость формирования информационно-аналитической компетентности будущих агентов по организации туризма. Проведен анализ основных проблем при преподавании предмета «Информационные технологии» в соответствии с Государственным стандартом профессионально-технического образования по профессии «Агент по организации туризма». Определены новые подходы к формированию информационно-аналитической компетентности на примере внедрения и апробации экспериментальной программы по предмету «Информационные технологии».*

**Ключевые слова:** туристическая отрасль, информационно-аналитическая компетентность, экспериментальная программа, информационные технологии, Государственный стандарт профессионально-технического образования.

*The article tells about the necessity of forming research and information competence of future travel agents. It is conducted the analysis of basic problems at teaching the subject «Information technologies» in accordance with the State standard of vocational education of the profession «Travel Agent». The author determines new approaches to forming research and information competence on the example of introduction and approbation of the experimental program of the subject «Information technologies».*

**Key words:** tourist industry, research and information competence, experimental program, information technologies, State standard of vocational education.

УДК 377.1

М.Л. Ростока  
г. Киев, Україна

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧЕТЧИКОВ ПО РЕГИСТРАЦИИ БУХГАЛТЕРСКИХ ДАННЫХ

**Постановка проблеми.** Первые попытки применения технологического подхода в практике отечественного образования и обучения сделали около двадцати лет назад Т. Ильина и М. Кларин при анализе зарубежного опыта. Однако в настоящее время представителей традиционной педагогики вводит в заблуждение производственный термин «технология». Ее понимают как процесс с гарантированным результатом, что, на первый взгляд, трудно

переносить на педагогические процессы.

Технологический подход в обучении конкретной профессии характеризуется направленностью педагогического процесса профессионально-технического учебного заведения (ПТУЗ) на повышение результативности, инструментальности, интенсивности осуществления подготовки по специальности [4]. Технологический подход предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение установленных учебных целей. В своих трудах Г. Селевко ссылается на мнение японского педагога Т. Сакамото, который утверждал, что технологический подход представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления [2, с. 10].

**Анализ предыдущих исследований.** Суждения относительно технологизации образования высказывал еще Ян Амос Коменский. Он выделял следующее: умение правильно определять цели, выбирать средства достижения ее и формировать правила пользования этими средствами.

Элементы технологического подхода можно найти и в работах большинства выдающихся иностранных и отечественных ученых-педагогов, таких как Л. Андерсон, Б. Блум, А. Дистервег, И. Песталоцци, Л. Толстой, А. Макаренко, П. Митчелл, А. Ромишовски, Т. Сакамото, К. Силбер, В. Сухомлинский, Р. Томас, Д. Финн, и другие.

В философско-психологическом аспекте технологизация привлекла внимание ученых Д. Белла, П. Дракера, М. Кастельса, А. Касьяна, В. Костюка, А. Ракитовой, Г. Смоляной Т. Стокньер, Н. Талызиной, Э. Тоффлера и др.

Технологический подход дал возможность осуществить в реальности педагогические идеи информатизации и компьютеризации профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих, в частности учетчиков по регистрации бухгалтерских данных (УРБД). В этом ракурсе ведут свои исследования такие ученые как В. Беспалько, В. Быков, В. Гузев, А. Гуралюк, Л. Карташова, М. Кларин, Е. Машбиц, Е. Полат, Г. Селевко, И. Цвеляя и др.

Феномену профессиональной компетентности будущих квалифицированных работников посвящены научные труды А. Ашерова, С. Батышева, Г. Безюлевой, Г. Ельниковой, И. Зимней, С. Клепко, В. Кременя, В. Лозовецкой, В. Манько, Н. Ничкало, Дж. Равен, В. Радкевич, Л. Сушенцевой, П. Фрейре, А. Хуторского, В. Ягупова и др.

Современные педагогические технологии личностно-ориентированного и развивающего обучения, предложенные Л. Выготским, В. Гальпериным, В. Давыдовым, П. Лузаном, Д. Элькониним и другими, находят широкое использование в учебно-производственном процессе ПТУЗ.

Исследования в области использования информационных образовательных технологий в профессиональном образовании, ведутся достаточно давно. За это время в учебных заведениях США, Франции, Японии, России и ряда других стран было создано множество компьютерных систем учебного назначения... За рубежом разработку компьютерного продукта учебного назначения (методических и программно-информационных средств) считают необходимым делом в силу его высокой наукоемкости и необходимости совместной работы высококвалифицированных специалистов: психологов, преподавателей-предметников, компьютерных дизайнеров, программистов [1, электр. рес.].

Согласно «Энциклопедии образовательных технологий» термин **«технология»** произошло от греческих слов *techn* — искусство, мастерство и *logos* — учения. Поэтому термин **«педагогическая технология»** в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерство [2, с. 48].

**Педагогическая технология** — научно обоснованная педагогическая (дидактическая) система, которая гарантирует достижение определенной цели через четко обозначенную последовательность действий, спроектированных на решение промежуточных задач и наперед установленный конечный результат [3, с. 87].

Научное толкование и применение термина «педагогическая технология» имеет не

однозначный смысл, в разумении которого можно выделить четыре позиции (по Г. Селевко) (рис. 1).



Рис. 1. Основные позиции научного толкования термина «педагогическая технология»

Короткую характеристику каждой позиции на основе анализа научных работ исследователей этого направления наводит Г. Селевко [2, с. 49]:

I. *Педагогические технологии как средство* определяют производство и применение методического инструментария, аппаратуры, обучающего оборудования и технических средств обучения для учебного процесса (В. Бухвалов, Р. де Киффер, Н. Крылова, Б. Лихачев, М. Мейер В. Паламарчук, С. Смирнов).

II. *Педагогические технологии как способ* представляют процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных заданий), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса. Педагогическая технология как искусство преподавания, воспитания (В. Беспалько, С. Гибсон, А. Кушнир, В. Монахов, Т. Сакамото, Б. Скиннер, В. Сластёнин и др.)

III. *Педагогические технологии как научное направление* рассматриваются как распространенная отрасль знаний, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук. Эта позиция требует от технологий однозначной детерминации, гарантированных результатов, даже в области вероятностных характеристик (С. Ведемейер, В. Гузеев, Р. Кауфман, П. Пидкасистый, М. Эраут, Д. Эли)

IV. *Педагогические технологии как многомерное понятие* предполагают многоаспектный подход, их рассматриваются как многомерный процесс (В. Давыдов, М. Кларин, Е. Коротаева, П. Митчелл, Г. Селевко, К. Силбер, Р. Томас, В. Штейнберг, Д. Финн и др.).

Таким образом, **целью нашей статьи** является вопрос технологического подхода в формировании профессиональной компетентности будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных в профессионально-технических учебных заведениях Украины с учетом особенностей технологического подхода профессионального обучения.

**Изложение основного материала.** Внедрение инновационных педагогических технологий в профессиональную подготовку будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных способствует повышению уровня познавательной самостоятельности, высокой степени наглядности и непрерывного самоконтроля, усвоению знаний и умений, формированию необходимых профессиональных компетенций.

Для повышения эффективности подготовки будущих квалифицированных рабочих в условиях информационного общества актуальным становится привлечение ресурсов сети Интернет, которые дополняют традиционные формы обучения. Веб-ресурсы предлагаются ученикам, как во время аудиторных занятий, так и во время их внеклассной работы, в том числе для подготовки домашних заданий (выполнение проектов, рефератов и т.д.). К таким ресурсам можно отнести сайт «Библиотека бухгалтерского учета» (<http://pro-u4ot.info>) – электронная база книг и статей, материалов, разработок по тематике учета, экономики и финансов. Полезным также будет Интернет-портал «Бухгалтер.com.ua» (<http://ukr.buhgalter.com.ua>) —



специализированный информационно-аналитический ресурс для бухгалтеров, аудиторов, частных предпринимателей, организаций и их руководителей, учащихся и преподавателей, всех заинтересованных лиц в различных сферах деятельности, сайты периодических изданий посвященных учету и др.

Также стоит уделить внимание проведению интерактивных уроков и использованию специализированных курсов, в частности для поддержки и изучения средств автоматизации труда учетчика. Так в базе электронных библиотек ПТУЗ, ведущих подготовку УРБД, обязательно должен быть в наличии интерактивный лицензированный курс по работе с программным продуктом «1С: Бухгалтерия». Он может использоваться как во время аудиторных занятий, так и для самостоятельной подготовки учащихся. Курс дает возможность самостоятельно выполнять действия с программой в процессе обучения, быстрого доступа к нужной теме благодаря удобной навигации.

Среди технико-технологических новинок, появившихся нынче в образовании, особое место занимают интерактивные доски. В отличие от обычного мультимедийного проектора интерактивная доска позволяет не только демонстрировать слайды и видео, но и писать, чертить и наносить процитированное изображение, делать пометки, вносить нужные изменения, а также сохранять их в виде отдельных файлов. Она позволяет сделать процесс обучения ярким, динамичным и наглядным. Использование интерактивной доски позволяет на уроке рационально использовать время, так как не возникает необходимости постоянно вытирать доску и осуществлять новые записи. Решение бухгалтерских задач, ведение учебной финансово-хозяйственной документации, отображение проблемных производственных ситуаций непременно ведет к большому количеству расчётов, требующих в случае совершения учащимся ошибочных действий возвращения предыдущих позиций и «шлифования» профессионально-направленных приемов.

Таким образом, очевидные преимущества использования интерактивной доски на уроках теоретического и производственного обучения:

1) *Экономия времени* за счет заблаговременно подготовленных схем, текстов, слайдов, в результате чего повышается плотность урока;

2) *Наглядность и интерактивность*, благодаря чему ученики активно работают на уроке, повышается концентрация внимания, улучшается понимание и запоминание материала;

3) *Многokrатное использование материала* (во-первых, вся информация, которая появляется на доске не стирается, а сохраняется; при необходимости можно быстро вернуться к предыдущему материалу, а не воспроизводить его повторно; во-вторых наглядные материалы и учебные ресурсы можно хранить в электронном виде, таким образом формируя электронный банк данных);

4) Ученикам просто нравится работать с интерактивной доской, *процесс обучения становится интересным и захватывающим*.

Заметим, что путем экспертной оценки весомости факторов эффективного формирования профессиональной компетентности будущих УРБД были определены педагогические условия, которые непосредственно будут ориентированы на повышение результативности профессиональной подготовки данной категории квалифицированных кадров. Работа экспертов показала, что есть необходимость внедрения в учебно-производственный процесс инновационных педагогических технологий. Например, применение CASE-технологий, технологий проектного обучения, технологий компьютерного урока, интегративно-развивающих и игровых технологий, информационно-коммуникационных технологий, технологий учебного исследования и др. улучшит качество обучения, сделает урок более эффективным и познавательным, чем и выведет на более высокий уровень формирования профессиональной компетентности будущих УРБД.

**Вывод.** Итак, профессионально-техническое образование Украины ориентируется на подготовку квалифицированного рабочего соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, который не только свободно владел бы

професійними прийомами, но и был бы готов к постоянному профессиональному росту. Технологический подход в профессиональной подготовке способствует реализации принципиально новых форм и методов формирования профессиональной компетентности будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных.

### Литература:

1. Громов Г.Р. Очерки информационной технологии. / Громов Г.Р. // – М.: – 1993. Электронный ресурс. — Режим доступа (09.03.2014): [http://www.netvalley.com/cgi-bin/library/books/it\\_assais.pl?page=41](http://www.netvalley.com/cgi-bin/library/books/it_assais.pl?page=41)
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2х т. Т. 1. / Селевко Г.К. // М.: НИИ школьных технологий. — 2006. — С. 816.
3. Пометун О. та ін. навчаємо по-іншому: посібник для викладачів ПТУ. — Умань-Київ: Геопринт. / Пометун О.І. // — 2008. — С. 94. — 87 с.
4. Чайка В.М. Основы дидактики. Учебное пособие / Чайка В.М. // Киев: АМ. — 2011. Электронный ресурс. — Режим доступа (14.02.2014): [http://pidruchniki.ws/14051003/pedagogika/tehnologiyi\\_navchannya#488](http://pidruchniki.ws/14051003/pedagogika/tehnologiyi_navchannya#488).

*В статье поднимается вопрос формирования профессиональной компетентности будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных в профессионально-технических учебных заведениях Украины с учетом особенностей технологического подхода профессионального обучения.*

**Ключевые слова:** технологический подход, профессиональная подготовка, учетчик по регистрации бухгалтерских данных, профессиональная компетентность, педагогическая технология.

*У статті розглядаються питання формування професійної компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах України з урахуванням особливостей технологічного підходу професійного навчання.*

**Ключові слова:** технологічний підхід, професійна підготовка, обліковець з реєстрації бухгалтерських даних, професійна компетентність, педагогічна технологія.

*The article raises the question of formation of professional competence of future accounting clerks of accounting data registration in vocational educational institutions of Ukraine by means of the technological approach to training.*

**Key words:** technological approach, training, accounting clerks for registration of accounting data, competence professional, technology educational.

УДК 378:7.012

Т.І. Рузяк  
м. Львів, Україна

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Сучасний ринок праці формує замовлення на спеціалістів, які не лише досконало володіють своїм фахом, а й є носіями професійних цінностей. Тому актуальності набуває проблема формування професійної культури майбутнього фахівця та зростає значущість культурологічного компонента освіти. У системі професійної підготовки фахівців спостерігаються значні відмінності в культурному компоненті її змісту для фахівців різних професій, що коливаються від достатньо вагомого значення культури до майже невідчутної його ролі. Основою визначення змісту професійної освіти фахівця будь-якої галузі є модель його професійної діяльності, поведінки. Одним із елементів цієї моделі, безперечно, виступає професійна культура. Серед навчальних закладів професійної освіти, які здійснюють підготовку висококваліфікованих фахівців для сфери обслуговування, важливу роль відіграють професійно-технічні навчальні заклади з багатоступеневим навчанням. Сучасний висококваліфікований фахівець має бути не лише спеціалістом у професійній сфері, а й високоморальною, духовною,

культурною людиною.

Актуальність **проблеми** формування професійної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування зумовлена наявністю потреби суспільства у висококультурних кадрах. Вимоги до сучасного фахівця потребують перегляду організації, засад, змісту, методик і технологій професійної освіти у професійній школі та у вищих професійних училищах зокрема.

У наукових роботах досліджена низка питань щодо формування загальної та професійної культури фахівця: професійна етика майстра виробничого навчання (О. Кривошеєва [3]), професійно-етична культура майбутніх фахівців (О. Пономаренко [4]), професійно-педагогічна культура майбутнього наставника (Т. Сидоренко [5], Т. Ткаченко [6], Я. Черньонков [7]), професійна культура у процесі вивчення професійно орієнтованих (П. Буянов [1]) та гуманітарних (Т. Щеголева [8]) дисциплін, моральна культура учнів профтехучилищ (Н. Заячківська [2]) та ін.

Аналіз цих праць, а також стан практики свідчать, що залишаються нерозв'язаними суперечності між: соціальними вимогами до професійної культури робітника і реальним її рівнем у випускників професійно-технічних навчальних закладів; об'єктивною необхідністю формування професійної культури фахівців сфери обслуговування і недостатньою зорієнтованістю навчального-виховного процесу таку діяльність.

**Мета статті** полягає у визначенні та дослідженні чинників навчально-виховного процесу, які суттєво впливають на формування професійної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування.

На формування професійної культури фахівця сфери обслуговування впливають об'єктивні чинники: освітнє середовище, де формується «класична», традиційна культура; культура сім'ї учня; культура, яка сповідується і нав'язується засобами масової інформації; культура вулиці та позанавчального середовища; культура галузі (традиційна і сучасна.) Це формує культуру зовнішню (формальну) і внутрішню (ціннісну, реальну). Необхідне поєднання зовнішньої (необхідна умова) і внутрішньої (достатня умова) професійної культури.

Водночас, існує ще низка суб'єктивних чинників впливу. Особливостями формування культури в сучасний період є свого роду боротьба з середовищем, оскільки те, що відбувається у навчальному закладі і поза ним, це два різні, часто антагонічні світи, в яких існують учні. Очевидно, що за цих умов не так важливо формально «сформувати культуру», як узгодити ці світи з повільним, але наполегливим перетяганням до доброго, цінного.

Передусім, значний антикультурний вплив мають засоби масової інформації. Оскільки ні педагоги, ні навчальні заклади практично не можуть впливати на програми телебачення чи зміст журналів, то саме вони повинні спрямувати свої зусилля на зміну ставлення учнів до цих засобів інформації. Тут доцільно використати ефект перенасичення інформацією, що стосується низькопробних бойовиків, інтимних сцен, пропаганди криміналу тощо. Величезну роль у цьому має відігравати випередження подій. Нині молодь шукає (часто підсвідомо) альтернативу, яку доцільно їй запропонувати в системі формування справжньої культури: спочатку шляхом критичного аналізу, зокрема на прикладах сфери обслуговування. Зауважимо, що дуже важливою є проблема відсутності запиту з боку багатьох учнів щодо формування культури. Тому важливою передумовою формування професійної культури є саме сформувати в учнів запит, зацікавлення, бажання сприймати відомості та засвоювати уміння. Не менш важливим є і реальна оцінка контингенту вищих професійних училищ у цьому контексті.

Сучасна практика свідчить, що культурний досвід учнів складається з багатьох, часто суперечливих, нашарувань, серед яких переважає видовищний синтез мистецтв, що сформувався в розвинену індустрію реклами, естради, телебачення, комп'ютерних технологій [3]. Більшу довіру в учнів наразі викликає візуальний образ, ніж літературний; учні відвикають від художньо-естетичного коду слова, учням важко відділити мистецтво від його неякісної імітації.

Ми вважаємо необхідним розгляд процесу заздалегідь запланованого формування професійної культури у вищих професійних училищах як альтернативного процесу до стихійних процесів формування культури сучасними чинниками (засоби масової інформації, негативні

прикладі з галузі, фальшиві уявлення побутового характеру, сім'я, формальний підхід до формування культури у ВПУ тощо). У сучасних умовах важливо не стільки формувати професійну культуру (класичні основи відомі давно і всім), скільки виправляти і коригувати стихійно сформовані в учнів неправильні, антикультурні уявлення та установки. Для цього необхідна педагогічна підтримка виявленого позитиву [5]. Доцільно перенести етикетні акценти з культури зовнішньо (хоч вони теж потрібні як необхідна умова) на внутрішню, яка дійсно формує культуру особистості (для цього формальні знання та навички повинні перерости у переконання та потреби особистості) [4]. Важливо також чітко усвідомити, що теоретично неможливо сформувати професійну культуру у всіх учнів однаково, тому доцільно передбачити елементарний, нормальний та високий рівні.

Аналіз готовності учнів сприйняти культуру, що офіційно формується у вищих професійних училищах показує нагальну необхідність підготовки до такого сприйняття, оперуючи чинниками, на які можна впливати. І після цього буде успішним формування професійної культури учнів, для якого можна вибрати відпрацьовані класичні схеми [1]. Тому ключовим моментом нашого дослідження є те, що вперше у формуванні професійної культури учнів вищих професійних училищ сфери обслуговування робиться акцент саме на урахуванні готовності учнів до сприйняття культури.

На сучасному етапі важливим є подолання негативного ставлення учнів до культури і пропедевтична мотивація (для появи запиту в учнів) як формування готовності учнів сприйняти культуру, іншими словами формувати в першу чергу відношення до професійної культури [6]. Пропедевтичну мотивацію сприйняття професійної культури учнями поділяємо за чинниками впливу на прагматичні та моральні, причому прагматичні доволі сильні, а моральні відносно слабкі і саме їх треба посилювати. Професійна культура працівника сфери обслуговування передбачає наявність у нього здатності до моральної творчості, володіння професійними знаннями, уміннями й навичками, серед яких значне місце займають навички культурного спілкування, адекватного донесення інформації, естетизація процесу надання обслуговування.

Для ефективного формування професійно-культурологічного компонента потрібна зміна ставлення до культурологічного компонента професії і в учнів, і в педагогів [7]. Доцільно ліквідувати беззмстовні втрати часу на так звані позаурочні заходи, що мають формальний характер, та ввести цілеспрямовані курси, позаурочні заходи, які виходять від учнів і сприяють глибшому усвідомленню ними необхідності в оволодінні спеціальними знаннями та професійною культурою, в активному прагненні до такого оволодіння.

Формування професійної культури реалізується під час: вивчення гуманітарних дисциплін; позаурочної діяльності, дипломного проектування, виробничої практики та спеціально розроблених курсів, а також у процесі самоосвіти.

Важливим чинником формування професійної культури можуть стати саме гуманітарні дисципліни, що мають культурологічну спрямованість [8]. Програми таких курсів мають у центрі проблему вивчення історії і теорії розвитку культур як єдиного процесу, що розвивається, містять у собі знання з таких наук, як культурологія, філософія, етика, психологія, педагогіка, людиназнавство, естетика, релігієзнавство. У першу чергу доцільно забезпечити психологічні передумови формування професійно-культурологічного компонента. У контексті підготовки фахівця сфери обслуговування важливу роль займає уміння уникати конфліктів та правильно знаходити шляхи виходу з нього.

Гуманітарні предмети у системі професійно-технічної освіти посідають значне місце, а їх роль у процесі формування особистості визначається передусім тим впливом, який вони мають на цей процес. Художня література є засобом збереження і розвитку цивілізації, на її основі формуються загальнолюдські та професійні цінності майбутнього фахівця [2]. На жаль, нині знизився інтерес молоді до літератури. Сучасне покоління, захоплене інформаційним потоком, не знаходить часу для ознайомлення з шедеврами вітчизняної і світової літератури. Одним із небагатьох шляхів її освоєння обов'язковою загальноосвітньої програми, однак, якщо у середній школі література є одним із провідних навчальних предметів, то у професійних закладах її

освітній рейтинг значно знижується.

Одним із важливих завдань навчання світової літератури у вищих професійних училищах є розробка експериментальних програм, у яких зміст зосереджується на аналізі проблем життєвих ситуацій та в кінцевому результаті передбачає формування системи культурологічних знань. Для цього учень не повинен запам'ятовувати сюжет художнього твору в деталях, проте має зуміти самостійно побудувати адекватний, але не тотожний авторському, образ. За такого підходу учень дає власну оцінку твору з відображеними у ньому життєвими явищами, що сприяє формуванню системи культурологічних знань. Окрім того, зарубіжна література має на меті навчити учнів вищих професійних училищ переносити ситуації, які розглядалися у літературних творах, у свою професійну діяльність.

У позанавчальній діяльності формування культури особистості забезпечується організацією роботи творчих учнівських об'єднань, науково-дослідних товариств; діяльності клубів; творчих зустрічей із провідними фахівцями тощо. У діяльності з саморозвитку учнів передбачено застосування педагогічних методів, спрямованих на формування вмінь самостійного підвищення рівня професійної культури; загальної культури; самовиховання, самовдосконалення особистісних якостей; самостійного підвищення рівня професіоналізму.

Нами розроблено факультативний спецкурс «Формування професійної культури молодшого спеціаліста сфери обслуговування». Предметом вивчення цього курсу є формування професійної культури учнів на основі вивчення гуманітарних дисциплін, таких як світова, українська літератури, українська мова, історія, соціологія, право, філософія, ділова українська мова, мистецтво ділового спілкування, релігієзнавство, культурологія, психологія спілкування та етика ділових відносин у сфері побуту.

Особливістю спецкурсу є його наскрізний характер. Навчальна програма розрахована на чотири курси навчання учнів у вищих професійних училищах. Спецкурс спирається на I курсі на знання з предметів: українська мова та література, зарубіжна література, історія України, всесвітня історія, географія; на II курсі — ділова українська мова, соціологія, політологія, культурологія, релігієзнавство; на III курсі — іноземна мова, основи правознавства, філософія. На IV курсі під час переддипломної практики систематизуються одержані знання та проводяться практичні заняття.

Використовуючи виявлені нами ефекти «пересичення», які подають засоби масової інформації та бульварне середовище, передусім спробуємо формувати в учнів уміння критично аналізувати культурологічне середовище (особливо професійне). На цій основі з'являється в учнів запит і інтерес до питань професійної культури, що дає можливість далі розвивати мотивацію формування культури в учнів вищих професійних училищ.

Ураховуючи, що професійна культура майбутніх фахівців сфери обслуговування дуже тісно (більше, ніж інші професії) пов'язана з сучасною масовою бульварною культурою та антикультурою, орієнтуватися, в першу чергу, на підготовку учнів до сприйняття цієї ідеальної професійної культури. Сучасна (масова, бульварна, загальнодоступна) культура дуже тісно перетинається зі сферою. Для фахівців сфери обслуговування їх професійна і загальна культура зв'язані тісніше, ніж у інших фахівців, тому такі важливі умови готовності до сприйняття культури, а також якнайповніше урахування особливостей сучасного навчального і позанавчального середовища та комплексного впливу усіх чинників.

Вивчення сучасного стану процесу формування професійної культури молодших спеціалістів сфери обслуговування на практиці дозволило сформулювати такі висновки: традиційна система викладання циклу гуманітарних дисциплін (зокрема, зарубіжної літератури і культурології) у ВПУ не повною мірою сприяє формуванню та підвищенню рівня професійної культури, відповідно до запитів суспільної думки. Реальною можливістю підвищення рівня професійної культури під час здобуття рівня молодшого спеціаліста у сфері обслуговування є: покращення якості дидактичного та методичного супроводу вивчення гуманітарних дисциплін (відсутні сучасні засоби навчання на уроках гуманітарного циклу, які б дозволили переглянути музейні експонати, експозиції виставок, матеріали на електронних носіях у вигляді фільмів та

презентацій, які поширюються значними темпами); внесення змін у систему викладання гуманітарних дисциплін із метою підняття якості та актуальності навчального матеріалу, професійного і практичного його скерування, врахування світоглядних аспектів (часто вивчається інформація дуже загальна, яку до професії «за вуха не притягнеш», вибір авторів і творів дати змогу здійснювати викладачу-практику); наступність і запитуваність елементів професійної культури упродовж усього періоду навчання (необхідно елементи культурологічних знань інтегрувати у професійну підготовку, у проходження виробничої практики виконання випускних кваліфікаційних робіт); застосування у навчальному процесі інноваційних методів і форм навчання (зокрема роботу у групах, виконання проектів, розробку презентацій тощо); систематичне підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників; діагностика рівня професійної культури учнів та визначення готовності до формування у них професійної культури. Таким чином, ми розглянули об'єктивні та суб'єктивні чинники впливу на формування професійної культури фахівця сфери обслуговування. Досліджено, що факультативний спецкурс «Формування професійної культури молодшого спеціаліста сфери обслуговування» сприятиме удосконаленню навчально-виховного процесу шляхом виявлення та активізації тих чинників, які мають значний потенціал для формування професійної культури учнів.

### Література:

1. Буянов П. Г. Формування графічної культури у майбутніх учителів трудового навчання України та Російської Федерації (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П. Г. Буянов. — К., 2008. — 19 с.
2. Заячківська Н. М. Формування моральної культури учнів профтехучилищ на народних традиціях автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Заячківська. — К., 1995. — 24 с.
3. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.І.Кривошеєва. — Вінниця, 2007. — 20 с.
4. Пономарьов О. С. Особистісно орієнтований підхід до формування професійної культури майбутніх фахівців / Олександр Семенович Пономарьов // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 3. — С. 157-182.
5. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Д. Сидоренко. — Кривий Ріг, 2002. — 20 с.
6. Ткаченко Т. В. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Ткаченко. — Х., 2000. — 22 с.
7. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. О. Черньонков. — Кіровоград, 2006. — 20 с.
8. Щеголева Т. Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.Л. Щеголева. — Хмельницький, 2007. — 20 с.

*Формування професійної культури фахівця сфери обслуговування визначається чинниками впливу як у процесі навчання, так і під час позаурочної діяльності. Визначено, що для ефективного формування професійної культури майбутніх фахівців потрібна зміна ставлення до культурологічного компонента професії і в учнів, і в педагогів. Досліджено, що формування професійної культури реалізується під час вивчення гуманітарних дисциплін; позаурочної діяльності, дипломного проектування, виробничої практики та спеціально розроблених курсів, а також у процесі самоосвіти.*

**Ключові слова:** професійна культура, майбутні фахівці сфери обслуговування, навчально-виховний процес, гуманітарні дисципліни.

*Формирование профессиональной культуры специалиста сферы обслуживания определяется факторами влияния как в процессе учебы, так и во время внеурочной деятельности. Определено, что для эффективного формирования профессиональной культуры будущих специалистов нужно изменение отношения к культурологическому компоненту профессии и у учеников, и у педагогов. Исследовано, что формирование*

*профессиональной культуры реализуется под время: изучение гуманитарных дисциплин; внеурочной деятельности, дипломного проектирования, производственной практики и специально разработанных курсов, а также в процессе самообразования.*

**Ключевые слова:** профессиональная культура, будущие специалисты сферы обслуживания, учебно-воспитательный процесс, гуманитарные дисциплины.

*Forming of professional culture of specialist of sphere of service is determined by the factors of influencing both in the process of studies and it is Certain during uneducational activity, that for the effective forming of professional culture of future specialists necessary change of attitude toward the component of of profession culture and at students, and at teachers. It is explored, that forming of professional culture will be realized under time: study of humanitarian disciplines; uneducational activity, diploma planning, production practice and specially developed courses, and also in the process of self-education.*

**Key words:** professional culture, future specialists of sphere of service, educational process, humanitarian disciplines.

## РОЗДІЛ 3

# РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 372.862

Т.Г. Величко, Л.М. Асауленко, С.М. Нагачевська  
м. Ладижин, Україна

### ВІРТУАЛЬНА ЛАБОРАТОРІЯ ДЛЯ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОЛЕДЖІ

**Постановка проблеми.** Інноваційні методи навчання, які ґрунтуються на використанні останніх досягнень науково-технічної думки, на етапі розвитку сучасної освіти є вагомим чинником на шляху вдосконалення сучасних методів навчання.

Навчальні методики є різноплановими і їх завдання — організувати роботу викладача для забезпечення навчальної мети, завдяки найбільш ефективному ракурсу подання інформації слухачу. Залежність умінь майбутнього фахівця від якості отриманих знань пряма. Тому, на нашу думку, використання програмного забезпечення для демонстрації, відтворення робочих режимів роботи різнопланового напрямку, розрахунку моделей виробничих ситуацій, дозволяє більш ефективно і якісно підготувати майбутнього спеціаліста.

Працюючи над підвищенням свого фахового рівня тепер, викладач і студент знаходяться в однакових умовах. У потоці великої кількості інформації необхідно вибрати, конкретизувати, поглибити свої знання. Тому запропоновані викладачем нові напрямки в навчанні створюють чинники, що спонукають до найбільш ефективного засвоєння знань, а також до всебічного розвитку, творчого підходу до вдосконалення та закріплення своїх здібностей.

Ефективне використання навчально-виховного процесу і особистих можливостей і бажань за допомогою сучасних методів і засобів навчання приведе нас до поставленої мети. Володіння сучасними інноваційними технологіями допомагає ефективно застосовувати їх у навчальному процесі та для закріплення матеріалу.

**Аналіз попередніх досліджень.** У педагогіці існує значна кількість визначень засобів навчання: «Засоби навчання — це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким більш успішно і за короткий час досягаються визначені цілі навчання» [4]. Це не тільки книги, плакати і таблиці, нині цей список ми розширюємо й удосконалюємо.

**Мета статті** — висвітлення можливості застосування інформаційних технологій, комп'ютерів для організації та проведення лабораторних робіт з електротехнічних дисциплін у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації аграрного напрямку.

**Виклад основного матеріалу.** Подальший розвиток комп'ютеризації навчальних закладів та їх технічне оснащення дає можливість викладачу використовувати в повному обсязі його ресурси.

Одним із прикладів є можливість проводити лабораторні заняття з дисциплін «Основи електроніки і мікросхемотехніки», «Основи автоматики», «Теоретичні основи електротехніки», «Контрольно-вимірювальні прилади» за допомогою комп'ютерного моделювання.

Як зазвичай відбувається робота в лабораторії? У звичайній лабораторії перед нами



перебуває сам об'єкт, що вивчається, забезпечений різними вимірювальними приладами. У процесі експерименту ми можемо змінювати параметри системи, що вивчається: крутити ручки, робити налаштування вимірювальних приладів, встановлювати певний режим роботи і т.д. У результаті роботи у викладачів і студентів виникають специфічні відчуття певного таїнства присутності в лабораторії, можливості безпосередньо впливати на перебіг роботи, у свідомості закріплюється образ реального фізичного експерименту. Але при роботі зі шкідливими для здоров'я людини речовинами, при вивченні відділених об'єктів або, наприклад, дослідженнями Землі з близького космосу, присутність дослідника поруч з об'єктами вимірювальними приладами утруднено. Для вирішення подібних завдань, а вони вирішувалися ще й у доком'ютерну епоху, створювалося спеціальне обладнання для дистанційного керування та збору експериментальних даних. Команди у вигляді електричних сигналів по дротах прямували з пультів керування на відповідні виконуючі пристрої (маніпулятори), а дані з вимірювальних приладів виводилися на пульти контролю, згодом замінені комп'ютерами. Радіозв'язок використовувався для передачі команд і отримання даних з устаткування, встановленого на висотних аеростатах, штучних супутниках Землі.

Ситуація різко змінилася з бурхливим розвитком мережі Інтернет. Канали зв'язку між комп'ютерами стали доступні, надійні і дешеві. І, як наслідок, віддалений доступ до досліджуваного об'єкта став застосовуватися в педагогічній практиці у вигляді лабораторій з віддаленим доступом для інженерної освіти. Тепер досліджувальний стенд може перебувати в стінах навчального закладу, а студент за допомогою ручок, важелів і індикаторів на екрані персонального комп'ютера може повною мірою виконувати експериментальні завдання [1].

Утруднення виникає нібито відсутнє відчуття фізичного експерименту, і більшість викладачів знаходять таку роботу дуже схожою до імітації. В результаті виникає менш ресурсномістка альтернатива — вивчення предмета за допомогою моделюючих програм. Імітаційне моделювання дозволяє з мінімальними витратами на обладнання провести практично будь-який лабораторний експеримент. Може навіть виявитися, що комп'ютерна реалізація досліджуваного на лабораторному стенді процесу в методичному сенсі буде найбільш вдалою і повною. Але не можна забувати, що мова йде про підготовку молодших спеціалістів, адже сутність інженерної кваліфікації полягає не тільки і навіть не стільки у володінні формалізованими методами вирішення інженерних завдань, скільки в розвиненій інтуїції, так званому інженерному чутті. Спирається на знання фундаментальних фізичних властивостей технічних об'єктів і процесів та вміння глибоко аналізувати ці властивості.

Що являє собою модель?

Модель — це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [5].

Таким чином, модель апроксимує вже відомі правила і закони, тоді як у реальній системі завжди залишається база для виявлення нових залежностей і якостей системи. При виконанні лабораторної роботи на «живому» обладнанні студент не завжди отримує повне підтвердження теоретичним висновкам, іноді мають місце якості непередбачуваності. Зосереджуючи увагу на цьому, якому-небудь відхиленні від теоретичної основи, яке могло б залишитися не поміченим іншими дослідниками, формуються нові знання. Але модель як плід роботи іншого фахівця, по суті, позбавлена можливості мати цю ключову непередбачуваність, а будь-які відхилення від теорії викликані неточністю моделі. Таким чином, модель у своїй основі не несе нового знання, а лише розширює його і конкретизує.

У педагогічній практиці експеримент ставиться в основному для перевірки теорії. Лабораторні практики для студентів покликані проілюструвати теоретичний матеріал, викладений на лекціях, довести його на практиці. Але модель не може служити критерієм істини. Експеримент над моделлю ілюструє лише те, що її автор добре розібрався в теоретичному матеріалі і вміє проілюструвати це у віртуальному середовищі, але вміння пояснити не дає

гарантії точного результату. Інакше справа йде з лабораторіями з віддаленим доступом: незважаючи на те, що при виконанні лабораторних робіт дистанційно нібито присутнє відчуття нереальності того, що відбувається, результат роботи може бути критерієм істини, тому що він є об'єктивним.

На користь використання моделюючих програм у лабораторному практикумі можна віднести те, що студент паралельно з освоєнням основного курсу отримує навички використання спеціалізованого програмного забезпечення, що особливо важливо в умовах невинного зростання комп'ютеризації виробництва. Фізичний експеримент дозволяє органічно зв'язати практичні та теоретичні проблеми технічних курсів у єдине ціле.

ElectronicsWorkbench є комп'ютерною електронною лабораторією. На відміну від інших програм схемотехнічного моделювання на екрані зображуються вимірювальні прилади з органами управління, максимально наближеними до реальності [2].

Переваги проведення віртуальних лабораторних робіт у Ладижинському коледжі:

1. Адекватна математична модель обладнання процесів;
2. Високий рівень відповідності (подібності) зображення до оригіналу;
3. Можливість фронтального проведення робіт;
4. Гнучка система контролю й оцінювання дій користувача;
5. Відповідність моделі обладнання, яка імітується, та операцій, які виконуються вимогам нормативних документів;
6. Висока функціональність тренажера;
7. Економія робочого часу, необхідного для виконання роботи;
8. Можливість проведення роботи при недостатній комплектації технічних засобів;
9. Безпечність роботи;
10. Можливість вивчення внутрішніх процесів;
11. Гарантія отримання запланованого результату;
12. Можливість вивчення роботи приладу в аварійних ситуаціях без його пошкодження;
13. Непотрібність дорогого лабораторного обладнання.

Студенти, виконуючи такі лабораторні роботи можуть розглянути режими роботи складного електричного кола без пошкодження лабораторного обладнання, а також велика кількість вимірювальних приладів покаже розкритий процес у графіках та осцилограмах.

Інструкційна картка для проведення віртуальної лабораторної роботи не особливо відрізняється від інструкційної картки проведення традиційного заняття в лабораторії. Для прикладу ми хочемо навести інструкційні картки віртуальних лабораторних робіт з основ електроніки «Дослідження властивостей біполярного транзистора» (Додаток 1).

**Висновок.** На наш розсуд, застосування програми *Electronics Workbench* викладачами коледжу при виконанні лабораторних робіт допоможе більш розширено демонструвати студентам електричні процеси, що відбуваються в мікросхемах, блоках та в електричних колах постійного, змінного та трифазного струмів. Хочеться підкреслити, що програма *Electronics Workbench* зручна для проведення лабораторних робіт тим, що в ній є контрольні-вимірювальні прилади, які за зовнішнім виглядом і керуванням наближені до промислових аналогів.

Також ця програма, маючи власну бібліотеку приладів, може поповнюватися додатковими бібліотеками за допомогою Інтернету.

Окрім того, для розрахунку параметрів математичних моделей різних компонентів можна використовувати програми Mathcard, PSpice Model Editor та інші.

Додаток 1

### ЛАБОРАТОРНА РОБОТА №3

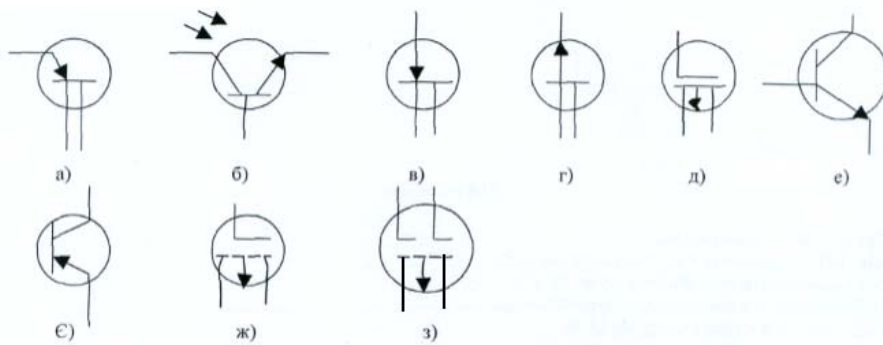
#### ТЕМА: ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ БІПОЛЯРНИХ ТРАНЗИСТОРІВ

**МЕТА:** Дослідження вхідних і вихідних характеристик, визначення статичних параметрів транзистора для схеми із спільним емітером.

Матеріально-технічне забезпечення робочого місця: комп'ютер, програма ElectronicsWorkbench.

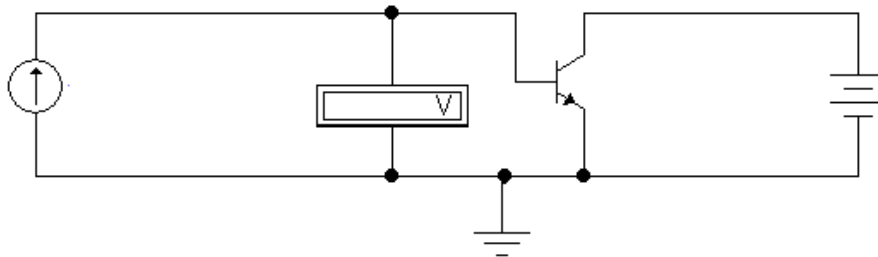
*Питання для допуску до лабораторної роботи*

1. Розшифрувати маркування: 1Т702А, 2П350В, КТ317Б, КТ333А, ГТ806А, КП201К, КП303И, 1Т311Л.
2. Яка схема відрізняється більшою температурною стабільністю — зі спільним емітером чи спільною базою? Відповідь пояснити.
3. Як пояснити назву транзистора — «біполярний»?
4. Біля кожного умовного графічного зображення надписати назву відповідного транзистора.



**Хід роботи**

1. Зібрати схему для отримання входних характеристик біполярного транзистора 2N2218 для схеми і зі спільним емітером



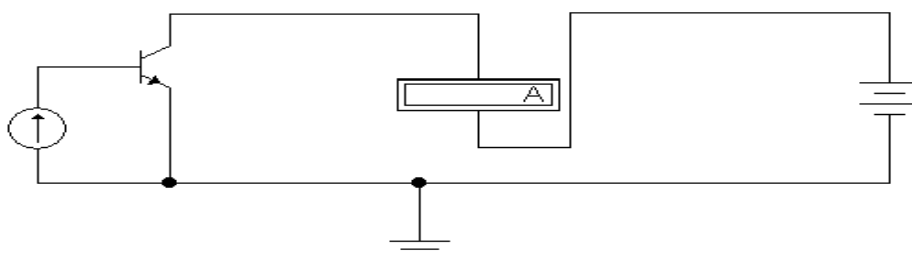
2. Встановити напругу на колекторі транзистора 0 В. Змінюючи значення струму бази, виміряти значення напруг  $U_{BE}$  для вказаних значень струму бази. Результати занести в таблицю 1.

3. Повторити вимірювання при напрузі на колекторі 10 В. Результати занести в таблицю 1.

*Таблиця 1*

$U_{KE}, \text{В}$	$I_B, \text{мА}$	0,06	0,1	0,3	0,5	0,75	1
0	$U_{BE}, \text{В}$						
10	$U_{BE}, \text{В}$						

4. Зібрати схему для отримання сімейства вихідних характеристик транзистора 2N2218 для схеми із спільним емітером



5. Встановити значення струму бази транзистора 0,02 мА. Змінюючи напругу на колекторі транзистора, виміряти значення струму колектора транзистора  $I_K$ . Результати занести в таблицю 2.

6. Встановити значення струму бази транзистора 0,05 мА. Змінюючи напругу на колекторі транзистора, виміряти значення струму колектора транзистора  $I_K$ . Результати занести в таблицю 2.

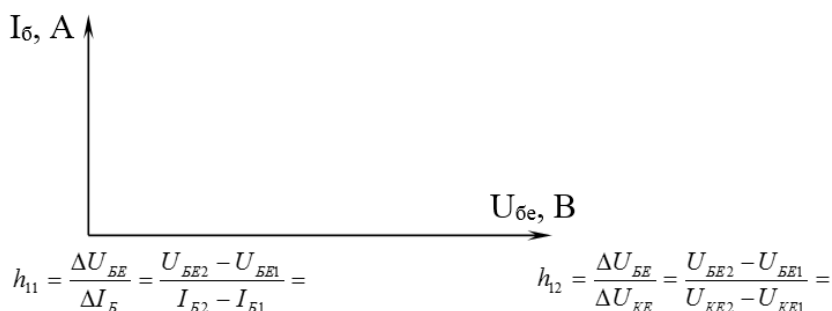
7. Повторити дослід для струмів бази 0,1 мА; 0,15 мА. Результати занести в таблицю 2.

Таблиця 2

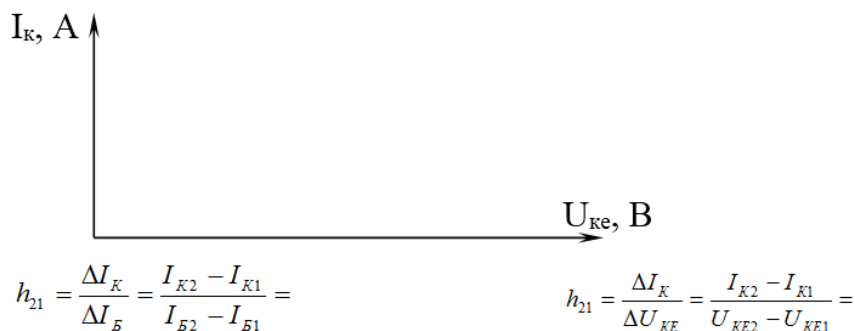
$I_B$ , мА	$U_{KE}$ , В	0,01	0,05	0,2	0,5	1	2	5	10
0,02	$I_K$ , мА								
0,05	$I_K$ , мА								
0,1	$I_K$ , мА								
0,15	$I_K$ , мА								

8. За даними вимірювань побудувати графік  $I_C = f(U_C)$  при  $U_B = \text{const}$  і розрахувати  $h$ -параметри транзистора:

$I_C = f(U_C)$  при  $I_B = \text{const}$ .



1. За даними вимірювань побудувати графік  $I_C = f(U_C)$  при  $I_B = \text{const}$  і розрахувати  $h$ -параметри транзистора:



11. Зробити висновок

Оцінка за допуск \_\_\_\_\_

Оцінка за захист \_\_\_\_\_

### Література:

1. Жариков М.С., Шаурман А.А., Попов Н.В. «Комплекс лабораторных стендов для дистанционного обучения» // Сборник тезисов докладов Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Информационные технологии в мире коммуникаций»-М.: МТУСИ, 2007.

2. Журавлева О.Б., Крук Б.И. Соломина Е.Г. Управление Интернет-обучением в высшей школе // под ред. Б.И. Крука. — Новосибирск: «Веди», 2005.

3. Соловов Александр Васильевич. Виртуальные учебные лаборатории в инженерном образовании. Статья

опублікована в сборнику статей «Индустрия образования». Выпуск 2. — М. : МГИУ, 2002.

4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник для студ.вузов: В 2 кн.: — М. : Владос, 2004

5. Интернет. <http://5fan.ru/wievjob.php?id=13360>

*У статті висвітлено поняття віртуальної лабораторії та можливостей застосування програми Electronics Workbench для проведення лабораторних робіт з електротехнічних дисциплін в аграрному коледжі.*

**Ключові слова:** віртуальна лабораторія, модель, програма Electronics Workbench, аграрний коледж.

*В статье раскрыто понятие виртуальной лаборатории и возможностей применения программы Electronics Workbench для проведения лабораторных работ с электротехнических дисциплин в аграрном колледже.*

**Ключевые слова:** виртуальная лаборатория, модель, программа Electronics Workbench, аграрный колледж.

*This article reveals the concept of the virtual laboratory and opportunities of the application of the program Electronics Workbench for conduction of laboratory works from electrical subjects at the agricultural college.*

**Key words:** virtual laboratory model program Electronics Workbench, Agricultural College.

УДК 004383

Л.П. Гук  
с. Чернятин, Україна

### **МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ І ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти дедалі активніше використовує інформаційні технології і комп'ютерні телекомунікації. Створення електронного навчального контенту є однією з вимог болонського процесу. Створення єдиної європейської інформаційної навчальної системи — кінцева мета. До того ж реалії ХХІ століття доводять, що основний засіб навчання — книги, вже не можуть повністю задовольнити потреби в освіті сучасних студентів. Практично кожна молода людина активно користується комп'ютерними засобами, що відкриває нові можливості та перспективи. Тому виникає потреба в створенні таких навчальних підручників, які б містили велику кількість різноманітної інформації (і не лише в текстовому вигляді), викладеної в нестандартній, цікавій і зручній формі, та робили можливим швидко знайти потрібну інформацію. Такими інноваційними підручниками стали електронні підручники і посібники, яких нині розробляється досить велика кількість. Та, на жаль, багато з них створюються за традиційною схемою і містять інформацію у текстовій формі з окремими вставками малюнків, схем і графіків.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Сучасний напрямок розвитку освіти характеризується впровадженням комп'ютерних технологій. В освітньому процесі комп'ютер є потужним засобом навчання і виховання. Б. Гершунський говорив, що «...комп'ютери дозволяють досягти більш високого рівня наочності запропонованого матеріалу, значно розширюють можливості впровадження різноманітних вправ у процесі навчання, а безперервний зворотний зв'язок, підкріплений ретельно обміркованими стимулами навчання, живить навчальний процес, сприяє підвищенню його динамізму» [1, с. 162]. Тому для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, стає актуальним питання оптимального впровадження в навчальний процес електронних підручників. Цій проблемі присвячені праці В. Гасова, О. Баликіної, В. Ясинського, О. Гуркової, І. Пустовалова, Т. Яковенка, К. Бугайчук, Г. Швецової, В. Вембер, Ю. Жук, І. Іваськів, Л. Зайнутдінової, С. Карп, В. Ключко, О. Кохан, В. Лапінського, О. Лемента.

**Метою** статті є визначення поняття електронного підручника, дослідження особливостей його структури, аналіз вимог до його створення на прикладі електронного підручника з

економічної теорії для студентів усіх спеціальностей, як денної так і заочної форми навчання вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, а також пропозиції щодо його використання.

**Виклад основного матеріалу.** В Україні не існує затверджених на державному рівні вимог до електронних навчальних засобів, які б регламентували їх зміст і структуру, а також дидактичні умови їх застосування у навчальному процесі. Деякі науковці вважають, що електронні підручники згодом зможуть замінити традиційні друковані підручники і навіть викладача. Електронний посібник може використовуватися для самостійного вивчення студентом навчального матеріалу з певного предмета або поглиблення вивчення лекційного курсу.

Однією з помилок, яких припускаються при створенні програмних засобів навчального призначення, є їх інтерпретація лише як електронних аналогів друкованих навчально-методичних засобів. Але для забезпечення ефективності навчання за умов використання ІКТ вони мають втілювати кращі сторони традиційних засобів навчання та обов'язково реалізовувати нові можливості.

Електронний посібник має низку принципових відмінностей від посібника, виготовленого типографським способом:

1. Можливість мультимедіа.
2. Забезпечення віртуальної реальності.
3. Високий ступінь інтерактивності.
4. Можливість індивідуального підходу.

Електронний підручник — це сучасний засіб навчання, який значною мірою підвищує якість навчання, розвиває творчі здібності, інтуїтивне, образне мислення, сприяє вдосконаленню самостійних умінь і навичок, задовольняє з точки зору раціональної економії часу. Використання електронного підручника дозволить оптимізувати роботу викладача і покращити мотивацію студентів.

На думку В. Вембера електронний підручник може доповнити традиційний підручник за рахунок подання навчального матеріалу в іншому вигляді — за допомогою акцентів на ключових поняттях, тез та опорних схем, використання інтерактивних завдань, великої кількості мультимедійного ілюстративного матеріалу, що може використовуватися як у фронтальній роботі з використанням мультимедійного проектора та інтерактивної дошки, так і для самостійної роботи з навчальним матеріалом, узагальнення, повторення тощо; а також додаткових матеріалів, файлів-заготовок і шаблонів для виконання практичних завдань [2, с. 44].

Отже, електронний підручник — це універсальний інтерактивний мультимедійний методичний посібник, який містить широке коло питань, викладених у стислій формі та призначений для використання в навчанні. Він поєднує в собі функції довідково-інформаційного джерела і консультанта, тренажера і контролюючої програми. Це своєрідна система, що складається із взаємозалежних елементів, що утворюють певну цілісність.

Системний підхід не орієнтує електронний підручник на конкретну групу студентів, а дозволяє скористатися ним практично кожному студенту. Залежно від потреб і вже наявних знань, студент сам вибирає матеріал для вивчення, його обсяг, технологію навчання.

Сучасний навчальний матеріал повинен містити в собі більше наочності, ніж традиційний підручник і, бажано, надавати можливість відображати динаміку процесу. Тому при розробці електронних підручників перспективним є використання анімаційних роликів, створених за допомогою Flash-технологій. Macromedia Flash — дуже потужний, при цьому простий у використанні, засіб створення анімованих проектів на основі векторної графіки із вбудованою підтримкою інтерактивності. Flash є ідеальним робочим інструментом, що дозволяє доповнювати проекти анімацією і звуком [4, с. 88].

Мультимедіа означає об'єднання кількох способів подачі інформації — текст, нерухомі зображення (малюнки і фотографії), рухомі зображення (мультиплікація і відео) і звук (цифровий і MIDI) — в інтерактивний продукт.

Аудіоінформація включає в себе мову, музику, звукові ефекти. Найважливішим питанням

при цьому є інформаційний об'єм носія.

Гіпертекст — це спосіб нелінійної подачі текстового матеріалу, при якому в тексті виділені слова мають зв'язок з визначеними текстовими фрагментами. Отже, користувач не просто гортає всі сторінки тексту по черзі, а відійшовши від лінійного перегляду, самостійно вибирає потрібну інформацію. У гіпермедіа системі як фрагменти можуть використовуватися зображення, а інформація може містити текст, графік, звук [3, с. 127].

Використання гіпертекстової технології робить підручник структурованим, зручним у користуванні.

У нашій викладацькій роботі активно використовуються електронні підручники, посібники, контролюючі програми та мультимедійні презентації.

Створено повноцінний мультимедійний посібник та два електронні підручники з дисципліни «Економічна теорія» та «Соціологія», які пройшли апробацію Науково-методичного центру Міністерства аграрної політики та продовольства України. Електронний підручник з економічної теорії створений за допомогою програм HTML Help Workshop, HTM2CHM. Програмне середовище для роботи електронного підручника: Операційна система Windows 98, Windows 2000, Windows XP, Windows 7; Macromedia Flash 8, 9, 10.

Мінімальні технічні вимоги до комп'ютерного обладнання: комп'ютер на базі процесора 486, 128 мегабайт ОЗУ, 2.5 ГБ вільного місця на жорсткому диску.

Електронний підручник уміщує текстовий матеріал, схеми і таблиці, анімацію, відеоматеріали, ілюстрації, контролюючу тестову програму. Електронний підручник створений з використанням гіпертекстових технологій та технологій мультимедіа.

Електронний підручник містить 211 гіперпосилань:

Вступ. Теоретична частина. Практикум. Перелік питань на контрольну роботу. Перелік питань на екзамен. Для студента-заочника. Глосарій. Бібліографія.

Вступ поділяється на: анотацію, передмову, поради студентам.

Теоретична частина поділяється на 5 розділів: Розділ 1. Економічна теорія, як наука. Загальні основи економічної теорії. Розділ 2. Товарне виробництво і ринок. Розділ 3. Підприємництво в ринковій економіці. Розділ 4. Суспільне відтворення. Розділ 5. Світове господарство і міжнародні економічні відносини.

Розділи в свою чергу поділяються на 15 тем, кожна з яких містить: вступ, теоретичну частину (кожна поділяється на пункти плану окремо), додаткову інформацію, питання для самоперевірки, теми рефератів, тести.

Сторінка для студента — заочника поділяється на методичні вказівки, перелік питань на контрольну роботу, завдання на контрольну роботу.

Контроль знань після кожної теми здійснюється за допомогою тестів.

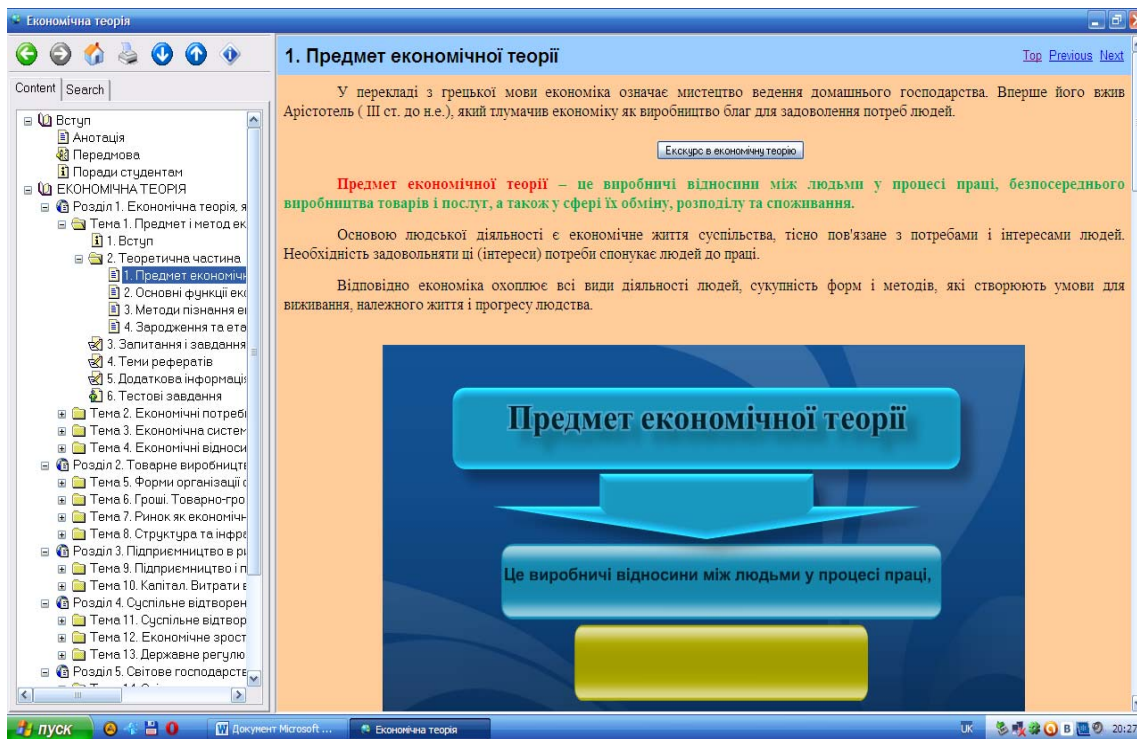
Залежно від того, наскільки студент засвоїв матеріал, можна за необхідності повторити вивчену тему.

Електронний підручник включає такі елементи, як *система підказок* (включає терміни і поняття, які можуть бути для студента незрозумілими, тому в підручнику є додаткові визначення і при необхідності можна звернутися до цієї системи за роз'ясненням матеріалу), *гіпертекстова система* (дозволяє студентам здійснювати нелінійний доступ до інформації підручника, переміщатися в матеріалі не послідовно від початку до кінця, а вибірково, орієнтуючись на свої потреби) і *деревовидна структура навігації* (через неї студент зможе переміщатися по підручнику вперед або назад, звертатися до змісту чи до практичних завдань, або завершити навчання).

**Висновок.** Використання великої кількості *ілюстрацій, схем, таблиць, інтерактивних флеш-анімацій і відео* компонентів підвищує наочність і зацікавленість студентів у дослідженні поданих матеріалів.

Такий підручник дає можливість підвищити наочність теоретичного матеріалу, звести до мінімуму витрати на пошук і підбір літератури, здійснювати контроль отриманих знань. Студент може самостійно (використовуючи методичні вказівки) опанувати матеріал, перевірити свої

знання, познайомитися (за бажанням) з додатковою інформацією з тієї чи іншої теми, і навіть, отримати оцінку пройшовши тести. Контролююча програма не лише виставить оцінку, але й виведе результати тестування у зведену відомість на робочий стіл викладача (при використанні комп'ютерного класу чи мережі Інтернет).



Пропонуємо використовувати електронні підручники для студентів як денної так і заочної форми навчання. Під час лекцій — як наочність, під час семінарів — як контролюючу програму. Для поглибленого вивчення поза аудиторією та для повноцінної самостійної роботи, а також для дистанційного навчання.

### Література:

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. — М.: Педагогика, 1987. — 162 с.
2. Вембер В. П. Роль та місце електронного підручника в навчально-методичному комплекті з навчального предмета для загальноосвітньої школи // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. — Т. VIII, Вип. 6. — К., 2009. — 44 с.
3. Астафьева Н. Е. Информатизация педагогического процесса в профессиональных учебных заведениях (теоретико-методологический аспект) / Под общ. Ред. А. П. Беляевой. СПб. — Изд-во ИПКРО. 1997. — 127с.
4. Штенников Д. Г. Создание образовательных ресурсов на основе использования технологий Macromedia Flash. [уч.-метод. пособие] / Штенников Д. Г., Борисик А. Л., Зинчик А. А. — СПб: СПбГИТМО (ТУ), 2002 — 88 с.

*Актуальність матеріалу викладеного у статті обумовлена часом, потребами у використанні в навчальному процесі інноваційних методів, інформаційно-комп'ютерних технологій, що й уособлює в собі електронний підручник, який полегшує сприйняття інформації, зацікавлює нестандартними формами і технічними можливостями, допомагає самостійно опанувати навчальний матеріал.*

**Ключові слова:** інформаційно-комп'ютерні технології, електронний підручник, програмні засоби, мультимедіа, інтерактивність, Flash-технології, гіперпосилання, гіпертекстова технологія, аудіоінформація.

*Актуальность материала, изложенного в статье обусловлена потребностями в использовании в учебном процессе инновационных методов, информационно-компьютерных технологий, что олицетворяет собой электронный учебник, который облегчит восприятие информации, заинтересует нестандартными формами и техническими возможностями, поможет, при необходимости, самостоятельно овладеть учебным материалом.*

**Ключевые слова:** информационно-компьютерные технологии, электронный учебник, программные



*средства, мультимедиа, интерактивность, Flash-технологии, гиперссылка, гипертекстовая технология, аудиоинформация.*

*Actuality of the article is conditioned sometimes with using the innovative methods in the educational process. The informatively-computer technologies, are opened the modern information in itself contains in the electronic textbook, with the interest non-standard forms and economic possibiliti es. Electronic handout helps independently to capture the educational materials.*

**Key words:** *informatively-computer technologies, electronic textbook, programmatic tools, multimedia, interactive, Flash of-technologies, hyperlink, hypertext technology, audio-information.*

**УДК 378.1:37.036**

**Ю.Я. Деркач**  
**м. Львів, Україна**

### **ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

У системі виховної роботи навчальних закладів усіх рівнів і типів велике значення має естетичне виховання. Будучи важливим компонентом професійної підготовки вчителя початкової школи, воно становить важливу проблему, яка для свого розв'язання за нинішніх соціально-економічних і культурних перетворень потребує науково-теоретичного вивчення, адже саме естетичне виховання сприяє розвитку естетичної свідомості, емоційного ставлення до навколишньої дійсності.

Провідні положення щодо здійснення естетичного виховання визначені у таких державних документах, як Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закон України «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Національна державна комплексна програма естетичного виховання, Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України, Концепція загальної мистецької освіти та ін.

Як показав аналіз сучасної практики, важливе значення має естетичне виховання студентів саме у навчально-виховному просторі педагогічного коледжу, адже формування й розвиток особистості значною мірою визначається середовищем.

У сучасній практиці естетичного виховання мають місце суперечності, які потребують розв'язання, а саме між: вимогами суспільства до рівня естетичної вихованості студентів педагогічних коледжів як майбутніх педагогів та реальним рівнем їх естетичної вихованості; теоретично можливим рівнем естетичної вихованості студентів та недостатньою реалізацією цих можливостей на практиці; впливом зовнішнього деморалізуючого середовища та необхідним естетичним рівнем навчально-виховного середовища педагогічного коледжу; вимогами до оновлення змісту, форм, методів і засобів виховання студентів педагогічних коледжів та недостатнім рівнем реалізації цих вимог у навчально-виховному середовищі.

Тому особливої ваги набирає необхідність підвищення ефективності естетичного виховання студентів педагогічного коледжу, формування у них естетичного світогляду, а також їхньої підготовки до естетичного виховання учнів початкової школи у майбутній професійній діяльності. При цьому одним з головних завдань має бути формування середовища, яке може впливати на навчально-виховний процес і його результати. Це дає можливість зрозуміти особистість студента, створити йому умови для творчого розвитку. Найбільш складним та повнофункціональним є навчально-виховне середовище педагогічного навчального закладу, яке органічно поєднує дві провідні функції: навчальну та виховну.

У статті ми опиралися на наукові розробки щодо естетичного виховання Х.М.Д. Бані-Исса, Л. Гарбузенко, Т. Голінської, І. Зайцевої, С. Миропольського, В. Сухомлинського та ін..

Водночас проблема естетичного виховання студентів в умовах педагогічного коледжу є малодослідженою, що і спонукало нас до вибору даної теми. Ми вважаємо, що поглиблення теоретичного і практичного досвіду естетичного виховання студентів педагогічних коледжів, необхідність модернізації його змісту, форм, методів і засобів, відсутність чітко визначених напрямів подолання виявлених суперечностей, а також фундаментальних досліджень є актуальною проблемою сучасності.

**Мета статті** — обґрунтувати сутність та умови естетичного виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу.

Українська педагогічна думка була спрямована на дослідження змісту естетичного виховання як складної багаторівневої структури, основою якої є формування естетичної свідомості, розвиток емоційно-почуттєвої сфери й організація художньо-творчої діяльності підлітків. Осягнути, проаналізувати та оцінити стан естетичного виховання у вищій школі України на сучасному етапі можливо лише за умови розгляду його в історико-культурному та філософсько-естетичному контексті, в динаміці розвитку його теорії та практики. Зміст, форми, методи естетичного виховання у другій половині ХХ ст. розвивалися від репродуктивності до творчості [1].

Водночас сучасні проблеми естетичного виховання учнівської молоді розглядаються у площині духовної культури особистості та посиленні акценту на художньо-естетичному вихованні, тобто естетичному вихованні засобами мистецтва. Загальною метою естетичного виховання у вищій школі визнається формування і розвиток у майбутнього молодого спеціаліста високого рівня особистої естетичної культури та творчих установок діяльності. Сучасній практиці естетичного виховання у вищих навчальних закладах притаманна епізодичність функціонування естетичної освіти і поверховий характер її впливу на студентство.

У педагогічній системі В. Сухомлинського ідеалом виховання було виховання справжньої людини, високодуховної, з витонченим внутрішнім духовним світом [7]. Він віддавав перевагу вихованню емоційно-естетичної сприйнятливості навколишньої дійсності, сприйманню краси природи, краси неперевершених шедеврів мистецтва, краси людського подвигу, людських стосунків. На думку В. Сухомлинського, дуже важливо прагнути, щоб у школі дитина всюди бачила красу, котра стає ще вартіснішою від того, що до неї доклала свою часточку вона сама.

С. Миропольський вважав естетичне виховання однією з важливих і складних сторін системи людського виховання, воно «залучає людину до світу прекрасного, допомагає відчувати, розуміти прекрасне в оточуючому житті, цінити твори справжнього мистецтва» [6, с. 58]. Мету естетичного виховання він убачав у «служінні істині, добру й красі».

Особлива увага до проблеми естетичного виховання студентів педагогічних коледжів пояснюється тим, що саме вчителі початкової школи закладають у свідомості учнів паростки естетичного світогляду та почуттів. Аналіз стану дослідженості проблеми естетичного виховання студентів педагогічних коледжів дає змогу зробити висновок, що за сучасних умов соціально-економічного і культурного розвитку суспільства актуалізувалось теоретичне обґрунтування педагогічних умов естетичного виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу, потребує уточнення поняття естетичної вихованості студентів педагогічного коледжу та розробки конкретних методик естетичного виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу, вироблення несприйняття негативних впливів зовнішнього середовища.

Метою естетичного виховання студента є високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності. Традиційно найважливішим чинником естетичного виховання вважалось мистецтво. Своєрідною педагогічною технологією підтримки інформаційної діяльності у галузі естетичного виховання є Інтернет. Аналіз естетичних якостей продукції масової культури свідчить про дисгармонію у виборі естетичних ідеалів і смаків [1].

Для того, щоб здійснювати естетичне виховання у професійній діяльності, на нашу думку, вчитель має сам розвиватися, займатись самоосвітою, щоб свої знання, естетичне сприйняття світу передавати учням. Учитель, у якого не сформований інтерес до своєї роботи у всій її

різноманітності не може зацікавити учнів. Іноді навіть може погасити пізнавальний інтерес учня. Особливе завдання готовності вчителя до естетичного виховання — створити здорову альтернативу маловартісній, і часто шкідливій, інформації, якою переповнені ЗМІ, яка атакує сучасну молодь і дітей зі ще несформованою, нестійкою психікою. У структурі вищої педагогічної освіти педагогічний коледж виконує адаптаційну функцію, що полягає в орієнтації студентів на цінності професії педагога, на конструктивне подолання складних ситуацій у майбутній фаховій діяльності й у формуванні готовності до розв'язання її практичних завдань. При цьому характер і зміст діяльності педагогічного коледжу залежить від виконання ним навчальної, виховної й розвивальної функцій, кожна з яких супроводжує активну адаптацію студентів.

На наш погляд, естетичне виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу характеризується певними особливостями: естетична вихованість майбутнього вчителя початкової школи як необхідна складова його професійних якостей, усвідомлення значущості естетичної діяльності у майбутній професійній діяльності, орієнтація на сучасний розвиток та прогностичні тенденції, естетизація навчально-виховного середовища, протистояння негативним впливам окремих субкультур, розробка форм та взаємопов'язаних методів естетичного виховання з орієнтацією студентів на естетичне виховання молодших школярів.

Формування й розвиток особистості значною мірою визначається середовищем у широкому розумінні цього слова. Середовищний підхід пов'язаний з ідеєю включення освітньої установи в навколишнє середовище і навпаки. Найбільш складним та повнофункціональним є навчально-виховне середовище навчального закладу, яке органічно поєднує дві провідні функції: навчальну та виховну.

Важливість засвоєння загальнолюдських, етичних, художніх і естетичних цінностей життя і культури спонукає до посилення культурологічної та гуманістичної спрямованості освіти, оновлення змісту та поліпшення якості підготовки майбутніх учителів до праці з естетичного розвитку учнів на засадах гуманізації, особистісної зорієнтованості, творчості. Мистецтво створює свою систему суспільних цінностей, яка визначається нормами моралі й естетичними ідеалами. Творчість присутня в усіх актах естетичного освоєння художніх цінностей, різних видів мистецтва, естетичних цінностей: естетичне сприйняття, естетична оцінка, естетичне судження.

Студенту педагогічного коледжу, як майбутньому учителю, естетична вихованість необхідна не лише як важлива особистісна якість, а і як атрибут професійної діяльності. Одним з ефективних шляхів естетичного виховання є використання відповідно до його змісту, засобів, форм та методів інтегративного підходу, з огляду на інтегративну природу естетики та поліфункціональність естетичного виховання у підготовці майбутніх педагогів.

Нами обґрунтовано педагогічні умови естетичного виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу:

- формування змісту естетичного виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу на основі естетичної спрямованості викладання навчальних дисциплін;
- інтеграція методів і форм навчально-виховної діяльності з естетичного виховання з метою розвитку позитивної мотивації та формування стійкого інтересу студентів до естетичної діяльності;
- розробка комплексу виховних заходів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу.

Складність формування та реалізації змісту естетичного виховання полягає у тому, що естетичне виховання, безумовно, маючи власну специфіку, є аспектом усіх інших видів виховання та у реальному виховному процесі, таким, що важко виокремлюється. З іншого боку, зміст естетичного виховання містить художнє виховання, естетичну освіту, художнє навчання тощо, тобто створює складну внутрішню структуру.

Студенту педагогічного коледжу як майбутньому учителю естетична вихованість необхідна не лише як важлива якість його особистості, але і як невід'ємний атрибут професійної діяльності.

На основі аналізу теоретичних джерел та практичного досвіду ми пропонуємо такі базові положення формування змісту естетичного виховання: використання історичного досвіду естетичного виховання, наявність естетичних компонентів у змісті кожного навчального предмета та доцільність їх інтеграції, забезпечення наскрізної естетизації навчального та виховного процесу в освітньому середовищі навчального закладу, опора на національну культуру та народні традиції у розумінні основних естетичних категорій, урахування особливостей індивідуального сприйняття студентами творів мистецтва, розуміння краси, реальна оцінка впливу зовнішнього середовища, насамперед ЗМІ, на естетичні смаки студентів та вироблення здатності їм протистояти, орієнтація на формування естетичних знань та умінь (зокрема естетичних оцінок) у студентів з метою їх практичного використання у подальшому житті та професійній діяльності. Сутність змістового компонента полягає в поєднанні природничих та естетико-гуманітарних складових.

На наш погляд, у складному процесі естетичного виховання кожен з методів проходить своєрідний спіралеподібний цикл — методи естетичного виховання не лише пов'язані між собою, не лише пов'язані з методами інших видів виховання, а й трансформуються у ланцюжку: науковець — підвищення кваліфікації викладача вищої школи — використання методу викладачами ВНЗ у вихованні студентів — використання методу студентами у процесі навчання, педагогічної практики і у майбутній професійній діяльності з метою впливу на учнів. Функціональний взаємозв'язок методів естетичного виховання студентів педагогічного коледжу передбачає використання їх у цілісності і системності, забезпечує неперервність використання одного і того ж методу на різних етапах діяльності науковців, викладачів, учителів та студентів. Доведено, що ілюстративний матеріал чинних підручників містить значний потенціал, який доцільно використовувати в естетичному вихованні.

Ефективною формою естетичного виховання є вечори, присвячені видатним митцям, поетам, музикантам тощо, а також творчі зустрічі з митцями, поетичні виховні заходи.

Таким чином, на нашу думку, важливим у процесі естетичного виховання студентів педагогічного коледжу є використання досвіду естетичного виховання, наявність естетичних компонентів у змісті кожного навчального предмета, навчального та виховного процесу навчального закладу, врахування національних, культурних традицій, урахування особливостей індивідуального характеру, а також формування змісту естетичного виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу на основі естетичної спрямованості викладання навчальних дисциплін.

### Література:

1. Бані-Ісса Х. М. Д. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Халдун Мохамед Джабер Бані-Ісса. — Луганськ, 2002. — 186 с.
2. Гарбузенко Л. В. Формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. — К., 2001. — 20 с.
3. Голінська Т. М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання»/ Т. М. Голінська. — Херсон, 2005. — 20 с.
4. Деркач Ю.Я. естетичне виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 « Теорія та методика виховання»/ Ю.Я. Деркач. — Умань, 2013. —19 с.
5. Зайцева І. Є. Розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ І. Є.Зайцева. — К., 2001. — 20 с.
6. Рзаєв Ш. Р. Система естетичного виховання С. І. Миропольського // С. І. Миропольський: вчений, педагог, методист : зб. наук. пр. Серія «Педагогіка і психологія». — Харків : ХДПУ, 1997. — Вип. 3. — С. 58-65.

7. Сухомлинський В. О. Естетичне виховання і культура почуттів / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. — К. : Рад. школа, 1976. — Т. 1. — С. 177-184.

*У статті висвітлено проблему естетичного виховання студентів в умовах педагогічного коледжу. Визначено умови естетичного виховання студентів: формування змісту, інтеграція методів і форм навчально-виховної діяльності з естетичного виховання, розробка комплексу виховних заходів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу. Обґрунтовано базові положення формування змісту естетичного виховання. Проаналізовано складність формування та реалізації змісту естетичного виховання.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, педагогічний коледж, виховна діяльність, методи естетичного виховання.

*В статье обоснована проблема эстетического воспитания студентов в условиях педагогического колледжа. Определены условия эстетического воспитания студентов: формирование содержания, интеграция методов и форм учебно-воспитательной деятельности по эстетическому воспитанию, разработка комплекса воспитательных мероприятий в внеучебной деятельности педагогического колледжа. Обоснованы базовые принципы формирования содержания эстетического воспитания. Проанализированы сложность формирования и реализации содержания эстетического воспитания.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, педагогический колледж, воспитательная деятельность, методы эстетического воспитания.

*The article deals with the problem of aesthetic education of students in pedagogical college. Conditions of aesthetic education of students: shaping the content, integration of methods and forms of educational activities of aesthetic education, the development of complex of educational activities in extracurricular activities are analyzed. The basic approaches of shaping the content of aesthetic education are grounded. Analysis of the complexity of the formation and implementation of the content of aesthetic education is made.*

**Key words:** aesthetic education, pedagogical college, educational activities, methods of aesthetic education.

УДК 378.14

О.О. Сушенцев  
м. Кривий Ріг, Україна

### СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО ЕЛЕКТРОМЕХАНІКА

**Проблема та її зв'язок з науковими та практичними завданнями.** Орієнтація на інноваційний розвиток є принципово важливим напрямом для підвищення економічної конкурентоспроможності України в світі. Водночас варто усвідомити, що стан сучасної економіки, характерними рисами якої є непередбачуваність ринку праці, невідповідність попиту і пропозицій робочої сили, відсутність системи розподілу на роботу після закінчення навчального закладу вимагає в усіх ланках освіти переорієнтації навчального процесу, який, як зауважує В. Кремень, «часто полягає у засвоєнні суми знань на вироблення в учнів, студентів умінь і навичок самостійно здобувати знання, інформацію впродовж життя, а також використовувати отримані знання у практичній діяльності» [8, с. 69]. Звідси завдання, що стоїть перед вищими навчальними закладами, зокрема ВНЗ I-II рівня акредитації — зробити все можливе, щоб випускник був здатен досягати поставленої мети за рахунок володіння методами розв'язання значного обсягу професійних завдань.

Вивчення та аналіз теорії і практики підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців дозволив виявити суперечності між вимогами соціального замовлення до підготовки конкурентоздатного електромеханіка і недосконалістю уявлень про склад і критерії сформованості конкурентоздатності як особистісно-професійної якості фахівців такого профілю; наявністю окремих підходів до формування конкурентоздатності фахівців і відсутністю наукового обґрунтування цілісної моделі процесу формування конкурентоздатності майбутніх електромеханіків, що розкриває специфічний зміст і технології їх навчання у вищих

навчальних закладах I-II рівня акредитації; потребами практики в системі варіативних методик формування конкурентоздатності майбутніх електромеханіків і недостатністю наукового обґрунтування їх ефективності щодо представників цієї професійної галузі; потребами в діагностичних методиках визначення рівня сформованості конкурентоздатності і недосконалістю діагностичного інструментарію, що дозволяє ефективно здійснювати моніторинг розвитку творчого потенціалу та особистісних характеристик майбутніх електромеханіків. Розв'язання означених суперечностей забезпечить підготовку конкурентоздатного на ринку праці фахівця.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Поява ринкової економіки внесла зміни й у людські стосунки — з'явилася «відкрита справедлива конкуренція». На ринку праці тільки конкурентоздатний фахівець може розраховувати на успіх. Про зростання ролі людського чинника в здійсненні науково-технічного і соціального прогресу свідчить те, що на теперішній час «на передній план у виробничій діяльності виходять такі складові людського чинника, як системне мислення, вміння прогнозувати ситуацію, вміння ефективно функціонувати в групі, здатність приймати рішення в умовах ризику і нести за це відповідальність, вміння функціонувати за принципом синергетизму; мотивація до досягнення результату; прагнення до самоствердження, лідерства тощо» [9, с. 15]. З урахуванням цього, можна зробити висновок, що типові рекомендації і норми в управлінні колективом не дадуть бажаного результату. Адже функція розвитку конкурентоздатного колективу й управління ним — це функція людини думуючої, яка не може бути підмінена типовими нормативами і рішеннями [3, с. 3]. Тож, конкурентоздатність майбутнього електромеханіка визначається як вимогами ринку, якістю освіти, так і його особистісними характеристиками.

**Мета дослідження** — визначити й обґрунтувати соціальні чинники формування конкурентоздатного електромеханіка.

**Викладення матеріалу та результати.** З огляду на те, що професійні знання та вміння стають капіталом лише тоді, коли їх доцільно використовують у професійній діяльності не варто нехтувати таким капіталом як професійна мобільність. Найважливішим аспектом, як зазначається в Копенгагенській декларації, є соціальний, тобто прагнення до підвищення конкурентоздатності має супроводжуватися прагненням до поліпшення соціальних параметрів загальноєвропейського простору професійної освіти й усуненням проявів соціальної нерівності як на національному, так і на європейському рівні [6].

Зазначимо, що продуктивність сучасного виробництва має системно-інтегрований характер. Адже, продукт сучасного виробництва — складна динамічна єдність «матеріальних» і «нематеріальних» (виключно людських) властивостей, яка забезпечується організаційно і професійно збалансованою роботою багатьох груп спеціалістів різних галузей [9, с. 13]. Наразі все більшої ваги набуває людський чинник.

Отже, для ефективного підвищення професійної компетентності виробничих кадрів на сучасному етапі економічного розвитку України важливе значення мають інвестиції у так звану «неречову сферу», оскільки «недооцінка нагромадження в неречовій сфері загрожує неминучим відставанням економічного і соціального розвитку як окремого підприємства, так і всієї країни» [2, с. 91]. Тому «свідоме ставлення до своїх дій, відповідна рефлексія кожного стають умовою виживання всіх, тобто набуває характеру вимушеної індивідуальної поведінки» [5, с. 21]. Таким чином, процеси, що відбуваються в економіці, формують нові вимоги до якості робочої сили. До речі, вони ж і визначають конкурентоздатність працівника на ринку праці. Водночас, у структурі зайнятості відбуваються незворотні зміни, а саме: все більше робочих місць «зміщується» на більш високі інтелектуальні «поверхи», де до конкурентоздатності працівників висуваються більш високі «інтелектуальні і моральні вимоги» [7, с. 18]. Суголосною цьому є думка О. Грішної, яка зауважує, що коли у «сучасному виробництві спостерігається зменшення кваліфікаційних вимог до робітників, це, як правило, стає організаційно-економічною передумовою для заміни праці цих робітників новою технікою або технологією» [2, с. 91].

Як свідчать дослідження науковців (М. Калугін, О. Сазонов, В. Симоненко та ін.),

працівник постійно має бути готовим до перебудови у професійній діяльності так, щоб відповідати вимогам оточуючого середовища (як у системі організації, так і в особистісному плані) [4, с. 4]. Тому серед вимог до конкурентоздатного фахівця важливе місце належить здатності фахівців до нововведень через механізми організаційних змін для досягнення професійної конкурентоздатності. З огляду на це, постає завдання формування нового контингенту працівників, які б були здатні активно впливати на ринок праці, щоб «знайти найкраще поєднання виробництва і збуту продукції — основну гарантію одержання максимального прибутку» [9, с. 14]. Загальновідомо, що конкурентоздатний кадровий потенціал у поєднанні з техніко-технологічним потенціалом створює конкурентоспроможну організацію. Таким чином, актуальною є проблема формування конкурентоспроможних переваг як у системі організації, так і в особистісному плані кожного працівника для проведення необхідних організаційних змін, що виведуть підприємство на новий конкурентний рівень.

До числа соціальних чинників, що спричиняють процеси формування конкурентоздатного фахівця належать такі: зростання ролі людського чинника в ринкових умовах, потреби суспільства в конкурентоздатному кадровому потенціалі, зростання потреби сучасних фахівців у соціально-професійному статусі та прагнення працівників до самоактуалізації. Зрозуміло, що ми не претендуємо на виключне значення тільки цих чинників. Однак, зростання ролі людського чинника в ринкових умовах є незаперечним. Підтвердження цьому ми знайшли в роботах науковців (Ш. Амонашвілі, Б. Ломов, В. Мазілов, Б. Рубцов, В. Шадриков та ін.), в яких зазначено, що нова парадигма в управлінні суспільством у центр уваги ставить людину, її цінності, соціальні і життєві орієнтації, мотивацію, культуру та інші ментальні детермінанти, тобто все, що прийнято називати людським чинником.

За дослідженням О. Грішнєвої вимоги ринку праці можна умовно поділити на дві підгрупи: вимоги на зовнішньому і на внутрішньому ринках праці. До першої підгрупи, на думку науковця, належать:

- соціальна компетентність і нормативно-правова підготовленість у питаннях прав людини, побудови стосунків з роботодавцями, працевлаштування, соціального захисту, трудового права, діяльності профспілок, страхових та інших фондів тощо;
- знання законів ринкової економіки, кон'юктури ринку праці та його конкретного сегмента;
- гнучкість, тобто здатність працівника швидко пристосовуватися до зміни ситуації на ринку праці;
- професійна і територіальна мобільність;
- готовність і вміння самостійно приймати правильні рішення відповідно до потреб ринку праці та відповідати за виконання цих рішень;
- бажання працівника підвищувати якість свого трудового життя в усіх аспектах, відповідальність за добробут своєї сім'ї;
- стійка мотивація до постійного підвищення конкурентоздатності своєї робочої сили;
- вміння правильно обрати й успішно реалізувати свою трудову кар'єру;
- опанування нової моделі трудової мотивації і системи цінностей, адекватних ринковій економіці, тобто таких, що стверджують пріоритети результативної, високопрофесійної, сумлінної праці, формують культ знань, людського капіталу;
- здоровий спосіб життя.

До другої підгрупи вимог належать:

- відповідні професійні знання, вміння, навички, висока професійна компетентність, інтелектуальний і творчий потенціали, здатність сприймати і впроваджувати нововведення (інноваційність), мотивованість;
- адаптивність працівника до умов виробництва, що змінюються, різнобічне застосування наявних знань та навичок, профорієнтованість, професійна придатність;

- готовність до самовдосконалення, безперервного підвищення кваліфікації, засвоєння нових знань;
- універсалізація кваліфікації, опанування кількох спеціальностей, що полегшує перерозподіл працівників і в межах підприємства, і на зовнішньому ринку праці;
- професійна мобільність, готовність при потребі швидко освоїти нову професію і сприймати ці зміни як нормальний режим сучасного виробництва;
- наявність високих ділових характеристик: дисциплінованість та організованість, відповідальність, ініціативність, працелюбність, самостійність, уміння ставити мету і наполегливо її досягати, комунікабельність, уміння знаходити і використовувати інформацію тощо, прихильне ставлення до свого підприємства;
- особисті риси: відповідні фізичні дані, розумові здібності, спеціальні нахили, інтереси та характер особи, адаптованість, мотивованість, профорієнтованість, профпридатність, інноваційність, відсутність шкідливих звичок, моральність, воля, кмітливість, надійність, впевненість у собі, доброзичливість, тактовність, справедливість тощо [2, с. 91-92].

Водночас, поряд з переліченими характеристиками якості робочої сили велике значення мають ще й кількісні характеристики. До таких характеристик належить рівень кваліфікації працівника (кваліфікаційний розряд, клас, категорія тощо), його профпридатність, рівень мотивації та ін. Відомий учений у галузі економіки праці Д. Богиня акцентує увагу на зростаюче значення «...володіння суміжними професіями, здатності до освоєння нових знань, нової техніки і технології, економіко-правової і політичної профінформованості, ініціативності, високих ділових якостей, неординарності у прийнятті рішень, прагнення до підтримки трудової дисципліни в колективі, а також здатності до виконання трудових функцій на рівні міжнародних стандартів» [1, с. 138].

Зазвичай система професійної освіти орієнтувалася на підготовку фахівців вузького профілю, які мали вирішувати професійні завдання традиційними методами. У процесі навчання основна увага зосереджувалася не на розкритті здібностей студентів, а на засвоєнні відпрацьованих алгоритмів розв'язання проблемних ситуацій. Нині ситуація кардинально змінилася. У центрі всієї системи освіти стає особистість, що зумовлено зростаючою роллю свідомості й мислення самої людини, змушеної самостійно робити вибір і приймати рішення. Уміння самостійно приймати рішення, швидко адаптуватися до нових завдань, широкий кругозір у предметній галузі повинні стати основними професійними якостями майбутніх електромеханіків. Багато сучасних виробництв вимагають принципово нових технічних і технологічних підходів, реалізувати які можуть тільки фахівці, здатні інтегрувати ідеї з різних галузей науки і техніки та цілісно сприймати виробничий процес. Динаміка технологічних змін, моральне старіння устаткування вимагають від кваліфікованого електромеханіка фундаментальної підготовки та здатності швидко освоювати нові технології.

Принциповим моментом в організації праці сучасного працівника, у тому числі й електромеханіка, стає «створення сприятливих умов для досягнення постійного синергетичного ефекту у всіх формах власності соціально орієнтованої ринкової економіки» [9, с. 16]. Наразі особливого значення набуває орієнтація на постійне навчання, підвищення кваліфікації і перенавчання, що необхідно у зв'язку зі швидким розвитком технологій і ринків праці, важливо надати громадянам можливість вибрати оптимальний спосіб оцінки наявних у них компетенцій і їх наступного прирощення і розвитку. Крім цього, треба забезпечити оптимізацію трудових ресурсів, потреба в яких постійно зростає. Тому конкурентоздатному електромеханіку потрібна така підготовка, яка дасть йому можливість випереджувати вимоги ринку праці шляхом загального і професійного саморозвитку.

Труднощі викликає розуміння природи, передумов і механізмів розвитку такої якості у фахівця, можливості його попередньої діагностики. В якості методологічної основи вирішення цієї проблеми наразі розглядається компетентнісний підхід як принцип моделювання в змісті і технологіях навчання високоефективної професійної діяльності. На нашу думку, цей підхід сприяє найбільш повному розкриттю поняття конкурентоздатності майбутніх електромеханіків.



Він також акцентує увагу на результаті освіти, коли в якості результату розглядається не обсяг засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях.

**Висновки та напрямок подальших досліджень.** Таким чином, соціальними чинниками формування конкурентоздатності майбутніх електромеханіків у сучасних ринкових умовах є потреби суспільства в конкурентоздатному кадровому потенціалі, зростанні ролі людського чинника, зростанні потреби майбутніх електромеханіків у соціально-професійному статусі та їх прагнення до самовдосконалення і самоактуалізації.

Подальші дослідження полягають у визначенні економічних передумов формування конкурентоздатності випускника ВНЗ I-II рівня акредитації та структури його конкурентоздатності.

### Література:

1. Богиня Д.П. Соціально-економічний механізм регулювання ринку праці та заробітної плати: монографія / Д.П. Богиня. — К.: КНЕУ, 2001. — С.135-150.
2. Грیشнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / Олена Антонівна Грیشнова. — К.: Знання, КОО, 2001. — 254 с.
3. Жуплев А.В. Эффект горизонта: руководитель и кадры / Анатолий Васильевич Жуплев. — М.: Моск. рабочий, 1989. — 168 с.
4. Калугин Н.И. Профессиональная ориентация учащихся / Н.И. Калугин, А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко.— М.: Просвещение, 1983.— 192 с.
5. Новиков П.М. Опережающее профессиональное образование: Научно-практическое пособие / П.М. Новиков, В.М. Зуев. — М.: РГАТиЗ, 2000. — 266 с.
6. Олейникова О. Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения. Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова. — М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. — 70 с.
7. Производительность труда «белых воротничков»: Пер. с англ. / Общ. ред. В.В. Зотова. — М.: Прогресс, 1989. — 248 с.
8. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / Авт.-упоряд. Г.О. Андрощук, І.Б. Жиляєв, Б.Г. Чижевський, М.М. Шевченко. — К. : Парламентське вид-во, 2009. — 632 с.
9. Шаповалов В.И. Формирование конкурентоспособной личности в условиях школьного дополнительного образования : монография / Владимир Иванович Шаповалов / Под науч. ред. Ю.С. Тюнникова. — Сочи : СГУТиКД, 2008. — 190 с.

*Обґрунтовано необхідність підготовки майбутніх фахівців, здатних до швидкого і якісного виконання значного обсягу професійних завдань. Розкрито суперечності між вимогами ринку праці і реальним станом підготовки майбутніх електромеханіків до конкурентної боротьби на ньому. Визначено соціальні чинники формування конкурентоздатного електромеханіка.*

**Ключові слова:** соціальні чинники, конкурентоздатність, майбутній електромеханік.

*Обоснована необходимость подготовки будущих специалистов, способных к быстрому и качественному выполнению значительного объема профессиональных задач. Раскрыто противоречия между требованиями рынка труда и реальным состоянием подготовки будущих электромехаников к конкурентной борьбе на нем. Определены социальные факторы формирования конкурентоспособного электромеханика.*

**Ключевые слова:** социальные факторы, конкурентоспособность, будущий электромеханик.

*Training necessity of future specialists; rapid and qualitative performance significant amount of professional tasks are capable. Discloses a conflict between the requirements of the labor market and the real state of future electrical engineers preparation compete in it. Social factors of competitive electrician are determined.*

**Key words:** social factors, competitiveness, future electrician.

## ПРОБЛЕМИ ТА ПІДХОДИ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ІТ-ГАЛУЗИ

**Постановка проблеми.** За даними досліджень загальна кількість випускників вітчизняних вишів за спеціальностями, пов'язаними з інформаційними та телекомунікаційними технологіями, в 2013 році склала близько 16 тис. чоловік, але тільки 4-5 тис. з них працевлаштовуються за фахом. Водночас фахівці галузі ІТ-найбільш затребувані кандидати на ринку праці: на одного фахівця в цій сфері може припадати до п'яти відкритих вакансій [1].

В Україні, за офіційними даними, працює 3 тис. 292 підприємств та організацій, які декларують основним видом діяльності сферу ІТ-технологій. Кількість фахівців у сфері інформаційних технологій в Україні на початок 2013 року склала близько 250 тис. осіб, з них 45 тис. — висококласні сертифіковані фахівці, які створюють конкурентоспроможну продукцію [2].

Представники ІТ-бізнесу впевнені, що на теперішній день українська сфера інформаційних технологій має багато напрацювань, використання яких забезпечить додатковий імпульс розвитку інших галузей економіки. Вони також підкреслюють, що збереження поточних темпів зростання ІТ-галузі дозволить забезпечити створення до 2020 року 80 тис. нових робочих місць [4]. Згідно з результатами досліджень [5], у 2014 році основний розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій буде мати відображення в трьох тенденціях: зростання популяризації переносної електроніки, попит на сервіси on-line — повідомлень та телебачення через Інтернет, зростання продажів смартфонів великих розмірів. Таким чином, розрив між попитом та пропозицією ІТ- кадрів продовжує збільшуватися.

**Мета статті** — дослідити здатність вітчизняної системи освіти задовольнити потреби ІТ-галузі.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах швидкого економічного зростання в сфері ІТ особливо загострюється якісний дефіцит кадрів, зростає потреба у кваліфікованому ІТ-персоналі. Зі зміною економічного та ринкового середовища виникають потреби в істотно нових ІТ-рішеннях, а тому і в нових кваліфікаціях ІТ-фахівців. Обмеженість кадрових ресурсів часто називається серед факторів, що стримують розвиток ІТ-галузі в цілому. Дефіцит технічних фахівців та менеджерів у сфері ІТ не тільки якісний, але й кількісний. Тим часом інвестиції в навчання своїх співробітників залишаються ризикованими, а тому деякі керівники вважають їх не виправданими. Дійсно, розвиток української економіки додатково стимулює процеси трудової міграції, а розширення динамічних партнерських зв'язків як між компаніями — замовниками, так і всередині каналів ІТ-компаній провокує війну за кадри [3].

Брак фахівців відчувається практично у всіх сегментах і реально існує кілька сценаріїв вирішення кадрових проблем. Так, технічних фахівців столичні компанії часто отримують за рахунок регіональних компаній.

Проблему дефіциту кадрів, яка зараз відчувається найбільш гостро, столичні компанії часто вирішують за рахунок топ — менеджменту представництв західних компаній. Що стосується пошуку персоналу для роботи в регіонах, то тут спостерігаються значні труднощі. У першу чергу, ця проблема актуальна саме для регіонів, оскільки міграція в Київ не припиняється. Відтік кваліфікованих працівників з регіонів у великі міста дійсно спостерігається [8; 9], однак, намітилася зворотна тенденція, коли грамотних фахівців запрошують працювати в регіони, і при цьому рівень заробітної плати для провідного персоналу тут іноді навіть вище, ніж у столиці. Нестача кваліфікованих кадрів у регіонах відчувається гостріше, ніж у столиці.

Інша проблема — відтік фахівців галузі, зокрема, з компаній — інтеграторів до замовників зараз вже втрачає свою гостроту. Перехід спеціаліста від інтегратора до замовника не вписується в схему кар'єрного зростання, оскільки сфера діяльності звужується, можливостей для

професійного зростання стає істотно менше. Відсутність у себе достатньої кількості фахівців підприємства могли б відшкодувати, вдаючись до аутсорсингу. Однак на практиці ця модель залучення дефіцитних кадрових ресурсів не користується популярністю у вітчизняних підприємстві (можливо, за винятком найбільш великих).

З іншого боку, деякі замовники, хоча й прагнуть до створення власних ІТ- підрозділів з метою економії коштів на аутсорсингу, готові витратити свої фінансові ресурси на утримання висококваліфікованих спеціалістів та віддають перевагу менш грамотним, зате більш дешевим працівникам.

Перетікання кадрів іде не тільки по вертикалі — з регіонів до мегаполісів, але й по горизонталі, і проблема захисту своїх кадрів від переманювання конкурентами, партнерами або замовниками залишається дуже нагальною. При цьому універсального рецепта захисту не існує. У деяких випадках компанії намагаються укласти «джентльменську угоду». Страх перед втратою фахівця настільки сильний, що компанії, особливо регіональні, бояться вкладати гроші в їх навчання, вважаючи такі інвестиції необґрунтованими. Водночас способи захисту інвестицій у підвищення кваліфікації персоналу існують, хоча, безумовно, не дають 100 — відсоткової гарантії.

Навчаючи фахівців можна захищати свої інвестиції в освіту, прописуючи відповідні умови в трудовій угоді. Звичайно, якщо людина захоче з компанії піти, вона піде, і разом з нею буде втрачена якась частина цих інвестицій.

Потрібно використовувати відповідні статті Трудового кодексу та підписувати додаткові угоди зі співробітниками, в яких обговорюються умови оплати навчання та зобов'язання фахівця. Однак треба враховувати, що новий роботодавець, як правило, не роздумуючи оплатить зобов'язання кваліфікованого працівника, оскільки відразу отримає готового спеціаліста з досвідом. При цьому попередньому роботодавцю буде потрібно багато часу та грошей на пошук заміни та підготовку нової людини. Доцільно не економити на навчанні, а мати запас навчених та сертифікованих фахівців. Окрім того, навчання є найважливішою складовою частини системи мотивування персоналу. Фінансовий важіль можна використати й іншим способом. Наприклад, у деяких компаніях, співробітникам пропонується безвідсотковий кредит на їх навчання, а після його проходження та підвищення ефективності роботи адекватно піднімається заробітна плата [10]. Звичайно, далеко не всі співробітники готові йти таким шляхом, але саме в цих фірмах і складаються хороші команди професіоналів. Просто ж навчання співробітника «за дядькові гроші» призводить до того, що співробітники перестають адекватно орієнтуватися в цьому непростому світі.

Велике значення має і психологічний клімат у компанії. Якщо відносини між працівником та роботодавцем відповідають принципу «скільки вовка не годуй, все одно в ліс дивиться», то компанія приречена створювати складні загороджувальні системи, щоб молодий співробітник не втік до конкурента з новими знаннями на вищу зарплату.

Проблема витоку кадрів не втратить актуальності, принаймні, до тих пір, поки не буде вирішена проблема дефіциту кваліфікованих ІТ-фахівців у цілому. Ситуацію, що склалася, активно використовують організації, наприклад, Українська інженерно-педагогічна академія, яка займається перепідготовкою та підвищенням кваліфікації ІТ-фахівців [6; 7].

В Україні сертифікованих спеціалістів Microsoft готують Інноваційний центр Microsoft при Київському національному університеті ім. Шевченка, а також 8 ІТ академій Microsoft, серед яких підготовку висококваліфікованих спеціалістів активно здійснюють ІТ академії Харківського національного університету радіоелектроніки, Харківського національного економічного університету, Вінницького національного технічного університету, комп'ютерна академія «КРОК» (Одеса).

Корпорація Cisco Systems, Inc. активно створює і розвиває мережеві академії Cisco (Cisco Systems Networking Academy) при вищих навчальних закладах (університетах) для поглиблення класичних вишівських курсів з обчислювальної техніки та телекомунікації на основі вивчення технологій, устаткування, програмного забезпечення і проектних рішень, розвитку у студентів стійких професійних навичок. Навчальна програма постійно оновлюється відповідно до тенденцій

розвитку ІТ-технологій. Випускники академії мають значні переваги при влаштуванні на роботу в компанії, які надають інформаційні та телекомунікаційні послуги, так і будь-які інші компанії, діяльність яких у сучасних умовах неможливо уявити без використання таких технологій.

**Висновки.** Уникнути труднощів у здобутті технічних знань у галузі комп'ютерної техніки допомагають програми курсів навчальних закладів, які вибудовують окремі ідеї та знання в логічні ланцюжки, що ведуть від одного положення до іншого, здійснюють своєчасний пошук нових знань, що розширюють або уточнюють наявні поняття.

У навчальних закладах сучасного типу відбувається прискорення процесу отримання знань, систематизація вже наявних і здобуття нових знань, відкриваються нові аспекти та пропонуються нові методи для використання в конкретній професійній сфері діяльності.

Кращий спосіб керувати інтелектуальним капіталом — зробити так, щоб службовці, які є носіями інтелектуального капіталу були задоволені. Фахівці рідко йдуть з фірми, якщо знають, що в іншому місці у них не буде настільки сприятливих можливостей підвищувати свою кваліфікацію. Вони можуть відточувати свою майстерність та здобувати нові знання, що, в свою чергу, допомагає їм просуватися службовими сходами.

Сфера ІТ продовжує активно розвиватися, залучаючи здатних та кваліфікованих людей.

### Література:

1. Информационный портал UNIAN / В Украине растет потребность в IT-специалистах [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.unian.net/politics/828113-v-ukraine-rastet-potrebnost-v-it-spetsialistah.html>. — Загл. з екрана. — Мова рос. — 30.08.2013
2. Информационный портал FINANCE.UA / Количество IT-шников в Украине на начало года составляло 250 тыс. человек [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://news.finance.ua/ru/~1/0/all/2013/09/29/309870>. — Загл. з екрана. — Мова рос. — 29.09.2013
3. Информационный портал FINANCE.UA / Торможение развития IT-отрасли будет способствовать выезду украинских специалистов за рубеж [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://news.finance.ua/ru/~1/2014/03/24/321844>. — Загл. з екрана. — Мова рос. — 24.03.2014
4. Информационный портал FINANCE.UA / Мировые эксперты обнародовали прогноз развития украинского IT на 2014 год: интересные детали [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://news.finance.ua/ru/~1/0/all/2014/01/20/317159>. — Загл. з екрана. — Мова рос. — 20.01.2014
5. Информационный портал ProIT / Представители IT-отрасли Украины создадут рабочую группу при Кабмине [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://proit.com.ua/news/telecom/2014/03/20/174524.html>. — Загл. з екрана. — Мова рос. — 20.03.2014
6. Українська інженерно-педагогічна академія/ Підвищення кваліфікації [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://uira.edu.ua>. — Загл. з екрана. — Мова укр.
7. ХНУРЕ/Центр послєдипломного образования [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://nure.ua/education/training-forms/postgraduate-education>. — Загл. з екрана. — Мова рос.
8. Информационный портал «Профорентация»/ Обзор рынка труда в секторе телекоммуникаций [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://prof.osvita.org.ua/ru/required/articles/43.html>. — Загл. з екрана. — Мова рос.
9. Информационный портал «Профорентация»/ Тенденции рынка труда в сфере телекоммуникаций [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.work.ua/ua/articles/subject/367> — Загл. з екрана. — Мова рос. — 19.02.2013
10. B&G Group/ Открытые вакансии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://bg-grp.com/ru/rent\\_teams/vacancy](http://bg-grp.com/ru/rent_teams/vacancy). — Загл. з екрана. — Мова рос.

*У статті розглядаються проблеми та підходи підготовки кадрів з інформаційних та телекомунікаційних технологій для ІТ-ринку України.*

**Ключові слова:** ІТ-спеціаліст, ІТ-галузь, інформаційні технології, телекомунікаційні технології, аутсорсинг.

*В статье рассматриваются проблемы и подходы подготовки кадров с информационных и телекоммуникационных технологий для IT рынка Украины.*

**Ключевые слова:** IT-специалист, IT-отрасль, информационные технологии, телекоммуникационные технологии, аутсорсинг.

*In the article examined problems and going near training of personals from information and telecommunication technologies for IT of-market Ukraine*

**Key words:** IT- Specialist, IT-industry, information technology, telecommunication technology outsourcing.

## РОЗДІЛ 4

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

УДК 378.016:519.866

В.С. Абрамчук, Д.О. Баб'юк, О.М. Соя  
м. Вінниця, Україна

### ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ ВІДБОРУ І СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

**Постановка проблеми.** Реалізація цілі і завдання якісної підготовки майбутнього вчителя математики зумовлює необхідність пошуку шляхів і засобів удосконалення його фундаментальної, професійної і методичної підготовки, які є важливими у його становленні як особистості і подальшому розвитку [8, с. 120].

В умовах стрімкого розвитку суспільства освіта виступає як накопичення людиною капіталу, який може бути реалізований у подальшій життєдіяльності. Перебудова організаційних форм, методів навчання і виховання з урахуванням особистісно орієнтованих підходів визначає здійснення неперервного процесу підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, як носіїв високої освітньої культури, орієнтованих на передачу своїх знань, прогресивних ідей учням з орієнтацією їх на вибір майбутніх професій, що слугуватимуть соціально-економічному розвитку суспільства.

Наразі спостерігається зміна освітньої парадигми [4, с. 2]. Основне протиріччя сучасної освіти — це протиріччя між швидкими темпами приросту знань у сучасному світі й обмеженими можливостями їх засвоєння навчаючими [4, с. 10]. Тому важливе значення має відбір і структурування навчальної інформації, яка повинна відображати соціальну інформацію і враховувати наукові пізнання, досвід та перспективи розвитку суспільства [4, с. 6-10].

**Мета статті** - визначення основних принципів відбору і структурування навчальної інформації, проектування навчального матеріалу дисципліни «Математичне моделювання в економіці».

**Аналіз актуальних досліджень.** Технологічний підхід до викладання навчальних дисциплін, структурування навчальної інформації, основні вимоги до неї, концепція рівнів засвоєння навчальної інформації є предметом досліджень С. Гончаренка, В. Лозової, В. Безпалька, Д. Чернілевського (технологічний підхід до навчання, орієнтація його на кінцевий результат), Б. Немерко (категорія знань), В. Козакової (розвиваюче навчання), І. Харламова (система навчальних дій), В. Ляудіса, С. Рубінштейна, В.Носкова (процесуальний підхід до опанування навчальним матеріалом з точки зору психології), В. Якуніна (процеси засвоєння навчальної інформації), М. Артюшиної (психологія діяльності навчаючих, модель засвоєння бази знань), Н. Неудахіної (структурування навчальної дисципліни), Р. Гуревича, А. Коломієць, Г. Михаліна (формування основ інформаційної і професійної культури), А. Алексюка, Ю. Бабанського, Г. Бевза, М. Бурди, З. Слєпкань, М. Фіцули (теорія і методика навчання, модульне навчання, форми організації контролю засвоєння навчальної інформації), М. Жалдака

(контролюючи програми при здійсненні контролю і самоконтролю), В. Андрущенко, В. Гриньової, І. Прокопенко (культура особистості), А. Кузьмінського, Н. Тарасенкової (наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики).

**Виклад основного матеріалу.** У середній і вищій школі існують дві стратегії управління навчально-виховним процесом. Перша відповідає традиційному, нормативному, до певної міри консервативному, способу організації освіти. Друга, заснована на соціальному статусі особистості, її ролі у суспільному розвитку інформаційного суспільства [4, с. 10]. Зростає роль освіти в модернізації економіки. На потреби економіки, які заявлять про себе через десятиріччя, система освіти повинна реагувати уже зараз.

Тому у навчальні плани підготовки фахівців спеціальності «Математика» у Вінницькому педагогічному університеті введена вибіркова навчальна дисципліна «Математичне моделювання в економіці», метою якої є формування загальних наукових засад прогнозування і прийняття оптимальних варіантів в економіко-математичних моделях. Цікавість до майбутнього пояснюється гострою практичною потребою сучасності. Це обумовлено розвитком науково-технічного прогресу, соціальними змінами в суспільстві. Прогнозування та стратегія прийняття управлінських рішень — це науково-практична діяльність спрямована на виявлення та вивчення можливих альтернатив майбутнього розвитку, контроль за його процесом, зменшення ризику в умовах невизначеності [12; 16].

Основні вимоги до навчальної інформації [2-11; 14; 17]: вона повинна бути *релевантною і адекватною*, тобто відповідати змісту і цілям навчання; повинна бути *структурованою* — розбита на змістові модулі з визначенням підцілі і задач; доступно викладеною за допомогою зрозумілого для такого рівня готовності навчаючих, понятійного і смислового змісту. Вимоги *неперервності* означають послідовність викладання навчальної інформації. *Актуальність* запропонованої інформації означає, що вона відповідає розв'язанню існуючих проблем, направлена на перспективу, на дослідження не розв'язаних проблем.

*Точність і об'єктивність* означає, що інформація повинна бути достовірною і однозначною. *Специфічність* навчальної інформації означає, що вона повинна відповідати специфіці навчальної дисципліни. *Повнота* інформації означає, що матеріал, який пропонується для засвоєння, повинен бути достатньо повним, різностороннім, але без зайвого. У зв'язку з обмеженою кількістю аудиторних годин запропонована навчальна інформація повинна містити матеріали для самостійного опрацювання, щоб отримати повне уявлення про специфіку навчальної дисципліни.

Структура навчальної інформації створюється з включенням усієї сукупності навчальних елементів (модулів), з обумовленою специфікою зв'язків. Зазначимо, що зв'язки між навчальними елементами самі повинні виступати як навчальний елемент, тобто як інформація, яка повинна бути засвоєна.

Якість підготовки випускника будь-якого освітньо-кваліфікаційного рівня визначається, перш за все, підбором навчальної інформації та зв'язків між навчальними елементами, послідовністю викладення матеріалу, його повнотою і глибиною, перспективою на застосування в життєдіяльності. Математичне моделювання соціально-економічних процесів — це той інструмент, який необхідний у життєвій практиці, особливо вчителю — пропагандисту новітніх засобів наукового прогресу.

Відбір навчальної інформації, яка складає зміст навчання і є запорукою якісного її засвоєння, повинен відповідати наступним методологічним принципам:

- визначення кінцевих цілей навчання, закладених у навчальному матеріалі;
- визначення системи знань, умінь і навичок, якими має володіти викладач у процесі засвоєння навчальної інформації для досягнення поставлених цілей;
- виділення об'єктів навчання;
- визначення складу інформації, яка повинна бути засвоєна студентом у навчальному процесі;
- розробка навчальних програм;

- деталізація структури навчальної інформації на змістові модулі, теми або окремі заняття з цієї теми;
- встановлення послідовності викладення матеріалу, визначення послідовності у засвоєнні понятійного і смислового змісту, його розширення і поглиблення;
- визначення когнітивних цілей, що характеризують рівні засвоєння навчальної інформації;
- вибір методів і форм досягнення цілі навчання;
- визначення особливостей конкретної навчальної інформації, її значимість у соціальному статусі;
- визначення ролі і місця навчальної інформації в інформаційному просторі.

Вибір і структурування навчальної інформації повинні задовольняти дидактичним принципам і принципам професійної підготовки спеціаліста [2; 6; 14; 17].

Принцип *оптимального* обсягу навчальної інформації (принцип мінімізації).

Принцип відображення *об'єктивно існуючих зв'язків* вказує на зосередження уваги на зв'язках, що реально існують в об'єкті, інформація про які повинна бути засвоєна.

Принцип *історизму* дає можливість прослідкувати причини виникнення і характер розвитку об'єкта вивчення.

Принцип *логічності* дає можливість прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки між елементами об'єкта пізнання.

Принцип *підпорядкованості* відображає ієрархічну структуру інформації.

Принцип *відповідності структури навчальної інформації практичній діяльності*.

Принцип *когнітивності* обробки і засвоєння навчальної інформації (сприйняття, розуміння, засвоєння, застосування, творче мислення, оцінювання).

При виборі навчального матеріалу і його структуруванні необхідно звернути увагу на специфіку навчальної дисципліни та постійно формувати інформаційну і професійну культуру майбутніх фахівців [5; 11].

На основі наведених принципів відбору і структурування навчальної інформації створена навчальна програма вибіркової навчальної дисципліни «Математичне моделювання в економіці» спеціальність 7.04020101 «Математика», спеціалізація: економіка.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Основні поняття математичного моделювання соціально-економічних систем.
2. Оптимальні економіко-математичні моделі.
3. Аналіз та управління ризиком в економіці.
4. Деякі прикладні моделі в економіці.

Визначені сутність, предмет і об'єкт прогнозування процесів у економіко-математичних моделях, методичні підходи до економічного прогнозування, міждисциплінарні зв'язки, мета та завдання, інформаційний обсяг навчальної дисципліни.

**Висновки.** Відбір і структурування навчальної інформації є необхідним компонентом педагогічної технології і визначає успішність її впровадження у навчальний процес підготовки майбутніх фахівців.

### Література:

- 1.Абрамчук В.С. Деякі аспекти інноваційного навчання математики у вищих навчальних закладах / В.С. Абрамчук, О.М. Соя // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Випуск 20: збірник наукових праць / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — С. 263-268.
- 2.Алексюк А.М. Педагогіка Вищої освіти: [курс лекцій]. Модульне навчання / А.М. Алексюк. — К.:Либідь, 1993. — 218 с.
- 3.Артюшина М.В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навчальний посібник / М.В. Артюшина. Л.М. Журавська, Л.А. Колесніченко та ін.; За заг. ред. М.В. Артюшиної. — К.: КНЕУ, 2008. — 336 с.
- 4.Гончаренко С. / Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. / С. Гончаренко,

В. Кушнір, Г. Кушнір. — Шлях освіти — 2008. — №4 — С. 2-10.

5. Гуревич Р.С. Інформаційна культура майбутніх фахівців: як її форматувати? / Р.С. Гуревич // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки» / [редкол.: В.С. Курило (гол. ред.) та ін.]. — Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. 2010. — листопад (№ 22). — Ч. III. — 366 с.

6. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

7. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. К.: Грамота, 2008. — 448 с.

8. Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. / А.І. Кузьмінський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. — Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. — 320 с.

9. Лозова В.І. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / За ред. В.І. Лозової. — Харків: «ОВС», 2006. — 469 с.

10. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. Пособие / В.Я. Ляудис. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Изд-во УРАО, 2000. — 125 с.

11. Михалін Г.О. Формування основ професійної культури вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Михалін Геннадій Олександрович. — К., 2004. — 480 с.

12. Мур Дж. Экономическое моделирование в Microsoft Excel. / Дж. Мур, Л. Уздерфорд, Г. Эмен, Ф. Гулд, Ч. Шмидт. — М., С.П., К.: Изд-во «Вильямс», 2004. — 1013 с.

13. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В.М. Нагаєв. — К.: Центр учебної літератури, 2007. — 232 с.

14. Неудахина Н. А. Отбор и структурирование учебной информации как составная часть технологического подхода к построению учебного процесса // Качество образования: системы, технологии, инновации: мат-лы Международной науч.-практ. конф. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007. С. 210-213.

15. Носков В.И. Психологические барьеры при применении инновационных технологий в условиях ВУЗа. / В.И. Носков, А.В. Кальянов, О.В. Мирошниченко // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. — №4. — С. 36-41

16. Панченко Л. Математичне моделювання як метод наукового дослідження і навчального пізнання / Л. Панченко. // Математика в школі. — 2002. — №11/12. — С. 12-18

17. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи. Підручник. / Д.В. Чернілевський, І.С. Гамрецький, О.А. Зарічанський, О.В. Пшеничнюк. За ред. Д.В. Чернілевського. — Вінниця. АМСКП. Глобус — Прес, 2010. — 408 с.

18. Шунда Н.М. Наукові основи посібника з математики для вступників до вищих навчальних закладів / Н.М. Шунда, В.С. Абрамчук, Л.А. Тютюн Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. №6. — 2002. — С. 65-68.

*У статті описані принципи відбору і структуривання навчальної інформації, що проєктуються на навчальну дисципліну «Математичне моделювання в економіці».*

**Ключові слова:** навчальна інформація, структуривання навчальної інформації, математичні моделі прогнозування економічних процесів.

*В статье описаны принципы отбора и структурирования учебной информации, проектируемых на учебную дисциплину «Математическое моделирование в экономике».*

**Ключевые слова:** учебная информация, структурирования учебной информации, математические модели прогнозирования экономических процессов.

*This article describes the principles of selection and structuring of educational information designed for training courses «Mathematical modeling in economics.»*

**Key words:** educational information, structuring of educational information, mathematical models of forecasting economic processes.



УДК 378.147

Т.А. Авксентьева  
м. Вінниця, Україна

## **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Питання морального виховання особистості завжди привертало увагу педагогів і психологів. У наш час, коли відбуваються докорінні зміни суспільного життя, переосмислюються соціокультурні цінності, вони набувають особливої актуальності. Зміна ідеологічних орієнтацій суспільства часто супроводжується наростанням у молодіжному середовищі соціальної апатії, нігілістичного ставлення до моральних цінностей. Усе це вимагає пошуку нових педагогічних підходів до морального виховання молоді.

Вагомий внесок у дослідження проблем морального виховання особистості зробили такі вітчизняні педагоги та психологи, як І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневецький, О. Киричук, Г. Костюк, М. Красовицький, Ю. Приходько, В. Сухомлинський, К. Чорна та ін. Питанням формування моральної свідомості особистості значну увагу приділяли А. Бойко, О. Богданова, В. Гурін, І. Зязюн, І. Кон, І. Мар'єнко, Т. Цвєлих, Н. Щуркова та ін.

**Аналіз основних досліджень і публікацій з проблеми** свідчить, що увага сучасних дослідників зосереджується головним чином на проблемах морального виховання дошкільників (О. Кошелівська, Т. Фасолько), молодших школярів (С. Бакуліна, О. Безверхий, О. Матвієнко, В. Плахтій, В. Салко, Л. Степаненко, О. Штихалюк) та учнів підліткового віку (І. Білецька, В. Болотіна, І. Кравченко, А. Малихін, І. Романишин, О. Шкурін). Значно менше досліджень присвячено вивченню особливостей морального становлення особистості в юнацькому віці. Лише у декількох роботах, виконаних протягом останнього часу, розглядаються питання морального виховання студентської молоді: соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутніх керівників (В. Діуліна), педагогічні умови формування правової свідомості майбутніх учителів (Я. Кічук, І. Романова), соціально-педагогічні умови становлення самооцінки особистісних моральних якостей студентів медучилища (М. Нарійчук). Водночас, юнацький вік потребує особливої уваги педагогів, оскільки в ньому відбуваються суттєві трансформації соціальної ситуації розвитку та формуються важливі когнітивні передумови становлення моральної свідомості особистості: абстрактно-поняттєве, критичне мислення, рефлексія, прогностичні здібності, теоретичні інтереси, самоідентичність. Для багатьох юнаків характерна внутрішня суперечливість моральної свідомості, в якій ригоризм і категоричність оцінок парадоксальним чином поєднуються з демонстративним скепсисом і сумнівами в обґрунтованості загальновизнаних етичних норм. Молоді люди, в яких не сформувалася стійка система цінностей, легко скочуються до морального релятивізму: якщо все відносно, значить все дозволено.

Необхідність підвищення рівня моральної зрілості сучасної молоді зумовлює **актуальність дослідження** педагогічних умов формування моральної свідомості студентів. Особливої гостроти ця проблема набуває у контексті підготовки майбутніх педагогів, для яких високий рівень моральної свідомості є показником професійної придатності та передумовою успішного виховання школярів на засадах гуманістично зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної стратегії педагогічної взаємодії.

**Мета статті** — теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів, визначити сутність, критерії та рівні сформованості їх моральної свідомості.

**Виклад основного матеріалу.** Результати аналізу наукових джерел засвідчили, що у працях філософів, психологів і педагогів висвітлено різні аспекти проблеми формування моральної свідомості особистості: філософський (О. Дробницький, О. Спіркін, А. Титаренко,

Д. Шимановський та ін.), психологічний (І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.), педагогічний (О. Бондаревська, Є. Козлов, І. Краснобаєв, О. Калініна, Т. Коннікова та ін.). Узагальнення положень філософських і психологічних концепцій моралі дало підстави зробити висновок, що мораль як форма суспільної свідомості являє собою систему цінностей, принципів, норм і правил, які регулюють поведінку людини в різних сферах суспільного життя.

Встановлено, що у філософсько-етичній літературі розмежовуються три тісно взаємопов'язані аспекти моралі: моральна свідомість, моральні ставлення і моральна поведінка [4]. Моральна свідомість становить раціональну основу морального життя людини, що дозволяє їй здійснювати ті або інші вчинки свідомо, з розумінням їх необхідності та доцільності. Індивідуальна моральна свідомість є вищою формою психічного відображення соціальних стосунків, в якій виявляється ставлення особистості до моральних норм суспільства, а також осмислюється особистий досвід і формується готовність до моральної поведінки [8, с. 122].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про існування двох основних підходів до трактування змісту поняття «моральна свідомість». Перший — широкий — полягає в розумінні моральної свідомості як єдності моральних знань, почуттів і способів поведінки (А. Малихін, В. Плахтій та ін.) [5, с. 6; 7]. У другому — вузькому підході — моральна свідомість розглядається як система моральних уявлень, понять і способів морального мислення, які виступають раціональною основою моральної поведінки особистості (А. Зосимовський, Л. Кольберг, І. Мар'єнко, І. Харламов, В. Чепіков та ін.) [6, с. 13; 9]. Такий підхід, на нашу думку, точніше відображає сутність моральної свідомості особистості і дозволяє виділити в її структурі три взаємопов'язані компоненти: моральні уявлення і поняття; мислительні операції розпізнавання, аналізу та розв'язання моральних проблем; моральні цінності, які відображають особистісне ставлення до моральних норм і виступають критеріями оцінювання поведінки.

На підставі здійсненого аналізу уточнено сутність поняття «моральна свідомість». У дослідженні воно визначається як складна, інтегративна особистісна якість, що синтезує моральні поняття, цінності та способи морального мислення, які визначають загальний підхід до розв'язання особистістю моральних проблем, а також її здатність до моральної саморегуляції й вибору адекватних способів поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії.

У дослідженні з'ясовано, що в основі більшості психолого-педагогічних підходів до формування моральної свідомості особистості лежить ідея інтеріоризації суспільних моральних понять і цінностей, які стають елементами внутрішньої мотиваційно-ціннісної системи особистості. При цьому інколи недостатньо враховується суб'єктна активність особистості в процесі становлення структур її індивідуальної моральної свідомості. Особистість нерідко розглядається як пасивний реципієнт соціальних впливів, який лише сприймає і засвоює нормативний комплекс зовнішніх моральних вимог [3, с. 146]. Більш глибоко проблема формування моральної свідомості як раціональної основи поведінки особистості розглядається в когнітивно-еволюційній концепції (Ж. Піаже, Л. Кольберг, Г. Гіллган, Дж. Гіббс), філософською основою якої є розуміння моралі як справедливості, що ґрунтується на взаємній повазі до гідності кожної людини [12; 13; 14]. Ключовою для цього підходу є теза про неможливість розвитку моральної свідомості шляхом одного лише засвоєння особистістю моральних норм і формування відповідних навичок поведінки. Особистість має не просто оволодіти певними моральними знаннями, а навчитися самостійно осмислювати моральні поняття, розпізнавати й аналізувати моральні проблеми, приймати адекватні рішення в ситуаціях морального вибору.

Наше звернення до когнітивно-еволюційної концепції морального розвитку особистості пояснюється тим, що вона характеризується низкою особливостей, які уможливають її ефективне застосування у формуванні моральної свідомості майбутніх учителів:

– ґрунтується на діалогічній, суб'єкт-суб'єктній стратегії виховної взаємодії, що забезпечує свободу морального самовизначення студентів;

- відповідає віковим особливостям розвитку студентської молоді, якій властивий інтерес до теоретичного аналізу етичних проблем, прагнення пізнати глибинну сутність моральних понять і норм;

- сприяє розвитку професійно важливих якостей майбутніх учителів: рефлексії, емпатії, здатності до осмислення моральних ситуацій з позицій іншої людини, прогностичних здібностей, критичного мислення;

- забезпечує не лише інтеріоризацію моральних норм і засвоєння умінь соціальної взаємодії, а й розвиток соціоморального мислення, формування умінь розпізнавати, аналізувати та розв'язувати морально-етичні проблеми.

Спираючись на концептуальні положення когнітивно-еволюційного підходу, ми розглядаємо розвиток моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів як стадіальний процес, що характеризується такими особливостями:

- кожна наступна стадія розвитку моральної свідомості є якісно новим способом мислення, зорієнтованим на справедливе розв'язання моральних проблем;

- стадії утворюють інваріантну послідовність, тобто розвиваються в незмінному послідовному порядку, який не допускає перестрибування: щоб досягти певної стадії морального розвитку, необхідно пройти через попередні;

- кожна стадія являє собою ієрархічне утворення, оскільки інтегрує способи мислення, характерні для попередніх стадій, і включає їх у більш диференційовану пізнавальну структуру;

- студенти переходять від однієї стадії розвитку моральної свідомості до іншої, стикаючись з поглядами, які суперечать їхній позиції й спонукають шукати більш досконалий спосіб вирішення моральних проблем.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити два основні підходи до визначення морального розвитку особистості: функціонально-аналітичний і синтетичний. Найпоширенішим є функціонально-аналітичний підхід, який полягає у виділенні переліків однорідних, не зведених у цілісну структуру моральних якостей, таких, наприклад, як працьовитість, чесність, гуманність, колективізм, скромність, дисциплінованість і ін. (М. Боришевський, Н. Єфременко, Л. Іванова, М. Монахов, І. Харламов і ін.) [2]. Синтетичний підхід передбачає виділення інтегрального, максимально широкого критерію, який дозволяє виявляти і стисло фіксувати рівень моральної зрілості особистості (Л. Божович, В. Мерлін, М. Неймарк та ін.) [1].

Обидва підходи мають певні переваги і обмеження. Зокрема, використовувані в синтетичному підході критерії моральної вихованості є надто загальними, малодиференційованими, що утруднює систематичний контроль за розвитком моральної свідомості особистості і вибір адекватних способів виховного впливу. Аналітичний підхід не дає змоги за окремими показниками побачити цілісний зміст моральної свідомості особистості. Крім того, обидва підходи зосереджують основну увагу на засвоєних особистістю нормативних моральних уявленнях і недостатньо враховують рівень розвитку соціоморального мислення, здатність самостійно аналізувати й розв'язувати морально-етичні проблеми.

У контексті визначення рівнів сформованості моральної свідомості особистості продуктивним є когнітивно-еволюційний підхід, який передбачає врахування не тільки обсягу засвоєних моральних понять і ставлення до них, але й якісних характеристик соціоморального мислення. Орієнтуючись на нього, ми виділяємо три критерії сформованості моральної свідомості студентів: *морально-інформаційний*, *морально-аналітичний* і *морально-ціннісний*. Перший критерій характеризує обсяг та глибину засвоєння особистістю моральних уявлень і понять. Другий критерій відображає характеристики соціоморального мислення особистості: стратегії та прийоми розв'язання моральних проблем; здатність до децентрації; соціальну перспективу поведінки, тобто соціальний контекст, на який особистість орієнтується у ситуаціях морального вибору. Третій критерій характеризує провідні моральні цінності, на які особистість орієнтується в соціальній взаємодії.

Означені критерії дали змогу виділити чотири якісно своєрідні рівні розвитку моральної

свідомості студентів: *прагматичний, міжособистісно-орієнтований, суспільно-орієнтований, автономно-ціннісний*.

*Прагматичний рівень* характеризується спрямованістю особистості на задоволення власних потреб. Моральні норми дотримуються нею тоді, коли це сприяє реалізації її безпосередніх інтересів, а також потреб значущих для неї людей. Цей рівень моральної свідомості характеризується індивідуалістичною перспективою: слід поводитися так, щоб задовольнити свої потреби.

Для *міжособистісно-орієнтованого рівня* характерними є спрямованість особистості на референтне оточення, а також прагнення до позитивної самооцінки та схвалення оточуючими. Типовою для цього рівня є конформна поведінка відповідно до стереотипів, яких притримується більшість людей.

Студенти з *суспільно-орієнтованим рівнем* моральної свідомості вважають, що виконувати свої обов'язки і дотримуватись встановлених правил потрібно заради збереження порядку в суспільстві. Вони орієнтуються на закони і правові акти як на найбільш стабільну і зрозумілу основу для вирішення моральних проблем.

Студенти з *автономно-ціннісним рівнем* моральної свідомості вважають, що правила і закони повинні дотримуватися, оскільки вони є основою суспільної злагоди. На цьому рівні моральність вчинків визначається не стільки конформним, стереотипним дотриманням законів і соціальних умовностей, скільки орієнтацією на внутрішні, свідомо прийняті етичні принципи, які ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: рівність людей, справедливість і повага до людської гідності.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практики підготовки майбутніх учителів дозволили також визначити комплекс педагогічних умов, які сприяють формуванню моральної свідомості студентської молоді: педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні; формування в групі виховного середовища, що стимулює засвоєння моральних понять і цінностей; залучення студентів до колективного аналізу та розв'язання морально-етичних дилем; систематична демонстрація студентам у процесі групових форм навчально-виховної взаємодії моральних суджень, які перевищують їх рівень морального розвитку.

З'ясовано, що важливу роль у формуванні моральної свідомості майбутніх учителів відіграє педагогічна підтримка їх морального самовизначення. Основними принципами реалізації такої підтримки є: згода студентів на допомогу, опора на наявні сили і потенційні можливості особистості, орієнтація на здатність студентів самостійно здійснювати моральний вибір, співробітництво, конфіденційність, доброзичливість і безцінність, безпека, захист людської гідності.

Іншою важливою умовою розвитку моральної свідомості студентів є створення в студентській групі відповідного виховного середовища. Воно являє собою сукупність обставин, які впливають на особистісне становлення студентів і сприяють інтеріоризації моральних норм і принципів поведінки. Суттєвим фактором формування сприятливого виховного середовища є стиль педагогічного спілкування викладачів із студентами. Аналіз психолого-педагогічних досліджень і виховної практики свідчить, що найбільш доцільним з погляду формування моральної свідомості студентів є стиль педагогічного спілкування, який відповідає суб'єкт-суб'єктній, діалогічній стратегії міжособистісної взаємодії.

Метод аналізу проблемних моральних ситуацій, який передбачає педагогічне моделювання емоційно значущих для студентів завдань, стимулює їх до активного пошуку рішень у процесі зацікавленого спілкування. Продуктивним методом виховної роботи тут є дискусія, під час якої можуть виявлятися розбіжності в поглядах студентів на ті чи інші моральні проблеми, виникає можливість перетворити їх на предмет детального аналізу та рефлексії. Сприятливі умови для цього створюються в рамках особливої форми морального виховання — спільноти дослідників, специфіка якої полягає у спрямованості учасників на дослідження проблемної ситуації та досягнення спільного результату.

**Висновки.** Отже, на основі результатів аналізу філософської та психолого-педагогічної

літератури з'ясовано, що моральна свідомість являє собою систему взаємопов'язаних моральних понять, цінностей і способів мислення, які визначають загальний спосіб розв'язання особистістю моральних проблем, а також здатність до моральної саморегуляції й вибору адекватних способів поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії.

Спираючись на когнітивно-еволюційний підхід, виділено критерії розвитку моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: морально-інформаційний, морально-аналітичний і морально-ціннісний.

Означені критерії дали змогу виділити чотири якісно своєрідні рівні розвитку моральної свідомості студентів: прагматичний, міжособистісно-орієнтований, суспільно-орієнтований, автономно-ціннісний.

Визначено, що ефективний розвиток моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів забезпечується за таких педагогічних умов: педагогічна підтримка студентів у моральному самовизначенні; формування в студентській групі виховного середовища, що активізує засвоєння моральних понять і цінностей; залучення студентів до колективного обговорення морально-етичних дилем на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій; використання групових форм навчально-виховної взаємодії, що забезпечують систематичну демонстрацію студентам моральних суджень, які перевищують їх актуальний рівень морального розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування моральної свідомості студентської молоді. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні гендерних особливостей становлення моральної свідомості молоді, удосконаленні методичного інструментарію педагогічної діагностики моральної свідомості.

### Література:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович. // Вопросы психологии. — 1979. — №4. — С. 23-31.
2. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей / М.Й. Боришевський. — К.: Знання, 1979. — 48 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. // Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
4. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И.Лапина. — М.: Политиздат, 1988. — 479 с.
5. Малихін А.О. Виховання моральної свідомості учнів 5 — 7 класів на уроках трудового навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова / А.О. Малихін. — К., 2000. — 20 с.
6. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников / И.С. Марьенко. — М.: Просвещение, 1980. — 183 с.
7. Плахтій В.І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07; Інститут проблем виховання АПН України / В.І. Плахтій. — К., 2002. — 21 с.
8. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л.Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1959. — 354 с.
9. Чепиков В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников / В.Т. Чепиков. — Гродно: ГрГУ, 2001. — 189 с.
10. Blatt M., Kohlberg L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment / M. Blatt, L.Kohlberg // J. Moral Education. — 1975. — V. 4. — P. 130-144.
11. Gibbs J.C. Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection / J.C. Gibbs, K.S. Basinger, D. Fuller. — NJ: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers. — 1992. — 178 p.
12. Gilligan C. In a different voice: Psychological theory and women's development / C. Gilligan. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. — 312 p.

*У статті розкриваються педагогічні умови формування моральної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів, визначаються критерії та рівні розвитку їх моральної свідомості.*

**Ключові слова:** моральна свідомість, рівні розвитку моральної свідомості, моральне виховання, моральна дилема, формування.

*В статье раскрываются педагогические условия формирования морального сознания студентов высших педагогических учебных заведений, определяются критерии и уровни развития их морального сознания.*

*Ключевые слова:* моральное сознание, уровни развития морального сознания, моральное воспитание, моральная дилемма, формирование.

*In the article the pedagogical conditions of students' moral consciousness formation are being considered; the essence, parameters and levels of moral consciousness development of higher pedagogical educational establishments are being determined.*

*Key words:* moral consciousness, the levels of moral consciousness development, moral education, a moral dilemma, formation.

УДК 378.147.091.313

Б.В. Адабашев, М.Ю. Кадемія  
м. Вінниця, Україна

## МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Постановка проблеми.** Перехід до інформаційного суспільства зумовив відповідні соціокультурні зміни, значне збільшення обсягу інформації, стрімкий розвиток інформаційних технологій. Інформація нині є найважливішим ресурсом життєдіяльності суспільства.

Відповідно до цього висувуються якісно нові вимоги до людини, відповідно і до системи освіти. Освіта має відповідати динамічним змінам у соціумі, стрімкому розвитку інформаційних технологій. Відбувається перехід від ідеї «Освіта — на все життя» до ідеї «Освіта впродовж усього життя». Отже, мета сучасної освіти — навчити людину жити в світі динамічному, що постійно змінюється, розвиваючись постійно, підвищувати власну кваліфікацію, освоюючи нові технології і сфери діяльності. Важливою вимогою нині є здатність розв'язувати виниклі життєві та професійні проблеми на основі набутих знань і досвіду. Відповідні вимоги мають місце щодо підготовки майбутніх учителів. Актуальним є питання побудови навчального процесу з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. Нині студент педагогічного ВНЗ повинен вміти діяти не лише в умовах, заданих алгоритмічними ситуаціями, а й в умовах невизначеності, змінних і оновлених потоків різного роду інформації та зміни рішень. Основним завданням є — навчити майбутнього фахівця самостійному баченню проблеми і знаходженню шляхів їх розв'язання. В розв'язанні цих проблем важливу роль відіграє контекст самої проблеми.

Отже, сучасні освітні технології мають бути спрямованими на формування оптимальних рішень конкретної проблеми в контексті майбутньої професійної діяльності. Це є актуальною проблемою в модернізації підготовки компетентного вчителя.

**Аналіз попередніх досліджень** свідчить, що проблемі модернізації професійної підготовки вчителів у сучасних умовах присвячені дослідження Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Кременя, М. Лапчика, І. Лернера, Н. Ничкало, М. Сичова, М. Скаткіна, М. Шахмаєва та ін. Використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів досліджували В. Биков, М. Бухаркіна, І. Захарова, М. Жалдака, Н. Морзе, Є. Полат, О. Співаковський та ін.

**Мета статті** полягає в розгляді проблеми модернізації професійної підготовки майбутніх учителів в умовах інформаційного суспільства та використання сучасних ІКТ у професійній підготовці під час навчання в університеті.

**Виклад основного матеріалу.** Нині освіта в інформаційному суспільстві набуває нової якості завдяки наявності інформаційно-освітнього простору і технологій роботи з інформацією, що створює необмежені можливості для кожної людини в плані одержання інформації в тому обсязі, який необхідний їй для саморозвитку і самовдосконалення [4].

Сучасна система освіти орієнтована на вироблення вмінь студентів в сфері виділення сутності, головної складової інформації, що має бути засвоєна. Але в більшості випадків університети не формують відповідних навичок.

Як свідчить власний тривалий досвід роботи, в більшості студентів низький рівень мотивації навчання і традиційні технології навчання не можуть розв'язати цю проблему.

В сучасних умовах студенти в своїй життєдіяльності опираються не тільки на інформацію, що одержують в освітньому просторі, а й на інформацію, котру вони одержують у сфері спілкування з електронними засобами інформації. Такі засоби мають значно більший вплив на підвищення мотивації навчання.

Отже, сучасні освітні технології мають розв'язувати такі завдання:

- допомога студентам орієнтуватися у формах і змісті інформації в професійному контексті;
- забезпечувати суб'єктну позицію студентів у процесі оволодіння знаннями та інтерактивною взаємодією з інформаційно-освітнім простором;
- розвивати критичне відношення до інформації щодо забезпечення роботи з нею, що необхідна в процесі розв'язання навчальних задач і виконання інших завдань;
- сформувати критичне ставлення не тільки до одержаних результатів, продукту діяльності, а й процесу досягнення мети.

Нині однією з найбільш ефективних технологій, що дозволяє розв'язувати вище зазначені питання є проектна технологія навчання. Ця технологія передбачає активну практичну діяльність студентів зі створення реального продукту проекту на основі власного задуму і самостійно поставлених цілей і задач.

Використання проектною технології дозволяє здійснювати навчальний процес в умовах, що максимально наближені до реальної професійної діяльності. Ця технологія дозволяє викладачу формувати різні професійні ситуації, наповнювати їх предметним змістом з урахуванням специфіки предмету, що викладається.

Проектна технологія передбачає послідовне виконання п'яти етапів:

- пошуковий (вибір теми і проблеми проекту);
- аналітичний (аналіз вихідних даних, інформації, плану дій);
- практичний (виконання запланованого плану дій, моніторингу якості);
- презентаційний (презентація проекту, представлення проектного продукту);
- контролюючий (аналіз виконання проекту) [3].

Використання в навчальному процесі ІКТ зумовило появу телекомунікаційних проектів. Основною специфічною особливістю телекомунікаційного проекту є його міжпредметність. Успіх телекомунікаційного проекту залежить від ефективності підготовчої роботи, що виконують учителі й учні, від того, чи правильно обрана методика організації діяльності учнів та їхній психологічний настрій.

Як зазначає Є. Полат, під навчальним телекомунікаційним проектом розуміється спільна навчально-пізнавальна, дослідницька, творча або ігрова діяльність учасників-партнерів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, що має спільну проблему, мету, узгоджені методи і способи розв'язання проблеми, спрямованої на досягнення спільного результату [3, с. 204].

Іншою перспективною проектною технологією організації навчального процесу є Веб-квест.

**Освітнім Веб-квестом** (quest — від англ. — пошук, шукати) називають сайт в Інтернеті, присвячений певній темі, що складається з декількох пов'язаних єдиною сюжетною лінією розділів, насичених посиланнями на інші ресурси Інтернет.

**Веб-квест** (Webquest) в педагогіці — проблемне завдання із елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси мережі Інтернет. Розробниками Веб-квеста як навчального завдання є американські професори Берні Додж і Том Марч <http://ozline.com/learning/index.htm>.

**Веб-квест** — це формат заняття із орієнтацією на розвиток пізнавальної, дослідницької діяльності студентів. Основна частина інформації одержується з ресурсів Інтернет.

**Веб-квест** є новим засобом використання технологій Інтернет і рольової гри з метою створення заняття, орієнтованого на студентів, залучених у навчальний процес, який заохочує їхнє критичне мислення.

Веб-квест — це **гра і навчання**. Перш за все, гарний Веб-квест зробить процес навчання набагато цікавішим і для учня, і для студента, і для викладача. Також Веб-квест розвиває критичне і творче мислення, переводячи увагу учнів, студентів з глобального на місцевий рівень.

Мотивація студентів до безперервного навчання впродовж усього життя дуже важлива для навчання майбутнього педагога, а тому необхідно брати до уваги нові сучасні можливості пізнання світу. Веб-квест — це унікальна можливість використання Всесвітньої мережі для навчання. Веб-квест — це найцікавіші автентичні завдання і рольові ігри в один і той самий час. Граючи роль, студенти вчаться дивитися на проблему з різних точок зору.

Веб-квест **дозволяє студентам робити відкриття**, а не просто засвоювати інформацію. Веб-квест може завести студентів у будь-яке місце в світі, допомогти їм стати творчими дослідниками. Крім того, Веб-квест дозволяє досліджувати проблему більш глибоко, і таким чином, він ідеальний для студентів будь-якого рівня. Він чудово **підходить для навчання в команді**, підвищує впевненість у своїх силах, сприяє підвищенню інтересів і розвиває самооцінку студентів. Все це сприяє формуванню комунікативної компетенції майбутнього педагога.

Гуманітарна технологія Веб-квест має певну структуру з ключовими елементами:



Розглянемо кожний із цих елементів.

**1. Вступ** — короткий опис теми Веб-квеста.

Мета цього розділу — представити студентам Веб-квест, зацікавити їх. Вступ містить питання, над розв'язанням яких зосередяться студенти. У вступі можуть бути описані головні ролі учасників або сценарій квеста, попередній план роботи, огляд усього квеста, вказані початкові вимоги до вмінь і навичок.

**2. Завдання** — формулювання проблемного завдання й опис форми представлення кінцевого результату.

Зміст:

- низка запитань, на які потрібно знайти відповіді;
- проблема, що потрібно вирішити;
- позиція, котра має бути захищена;
- будь-яка інша діяльність, спрямована на досягнення результатів роботи.

**3. Процес (порядок роботи)** — опис послідовності дій, ролей і ресурсів, необхідних для



виконання завдання (посилання на Інтернет-ресурси і будь-які інші джерела інформації), а також допоміжні матеріали (приклади, шаблони, таблиці, бланки, інструкції й т. ін.), що дозволяють ефективніше організувати роботу над Веб-квестом, методичні рекомендації для викладачів, студентів, які будуть використовуватися у Веб-квесті.

Завдання — описати процедуру роботи, яку необхідно виконати студентам у процесі самостійного виконання завдання (етапи).

**4. Ролі** — у цьому розділі містяться вказівки, як саме студенти будуть виконувати завдання.

Далі йде знайомство з порядком роботи, в якому уточнюється мета і завдання Веб-квеста, розподіляються ролі в команді (якщо дослідження групове), планується діяльність групи, надається і створюється навчальний продукт, формулюються висновки, після завершення виконання Веб-квеста оцінюється внесок кожного учасника групи, наводиться результат спільної діяльності.

**5. Джерела (посилання)** — посилання на ресурси, що були використані для створення Веб-квеста.

**6. Критерії оцінювання** — опис критеріїв і параметрів оцінки виконання Веб-квесту, які представляються у вигляді бланку оцінки. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, що вирішуються у Веб-квесті.

Завдання: чітко описати критерії і параметри оцінки виконання Веб-квеста. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, які розв'язуються у Веб-квесті.

**7. Підсумок** — короткий опис того, чому зможуть навчитися студенти, виконавши цей Веб-квест.

Завдання — підвести підсумки дослідження, можливо, накреслити шляхи подальшої самостійної роботи.

Інтеграція технологій Блог та Веб-квест зумовили появу технології Блог-квест.

Вікіпедія наводить таке визначення: Блог (англ. blog від web log) — це Інтернет журнал подій, Інтернет-щоденник, основний зміст якого — регулярне додавання записів, що містять текст, зображення або мультимедіа. Або Блог — тип Веб-сайту, основний зміст якого — записи (текст, зображення, посилання, мультимедіа), що додаються регулярно й мають назву «пости». Пости публікують на такому сайті в зворотньому порядку.

Блог-технологія дозволяє, не маючи спеціальних знань, здійснювати швидко і доступну публікацію в Інтернеті різних даних, зазвичай хронологічно впорядкованих, організувати віртуальні спільноти для інтерактивного спілкування користувачів.

Отже, інтеграція технології Блогу і Веб-квесту, тобто технологія Блог-квест, надає можливість здійснювати спілкування, обговорення, висунення та захист власних пропозицій у проекті, що розглядається.

Розвиток проектних технологій навчання, їхня інтеграція з ІКТ, поява технологій Веб-квест і Блог-квест, значно впливають на формування наукових компетенцій в учнів і студентів, що є однією з актуальних проблем нинішньої освіти.

Розвиток інтегрованих технологій Веб-квест, а також блогів сприяв появі технології Блог-квест (Німеччина), що лише починає розвиватися і використовуватися в освіті на всіх її рівнях і потребує подальшого опрацювання.

Виокремимо п'ять основних компетенцій, що формуються в процесі виконання Веб-квестів:

1. Технічна компетенція, що формується під час роботи з науковими системами, зокрема роботою в чаті, E-mail, Mailing-Listen та ін., Веб 2.0 — блоги, картинна галерея також сприяють роботі з Веб-квестом.

2. Культурологічна компетенція формується в процесі знайомства з визначними подіями, датами, культурами, міжкультурним характером, що відкривається в процесі спілкування і мандрівок у всесвітньому просторі (WWW). Розміщення напрацьованих матеріалів у WWW, культурного кодексу, презентацій з виконаними розробками також сприятиме формуванню культурологічної компетенції.

3. Соціальна компетенція — формується в процесі спілкування E-mail, Newsgroups, або Mailing-Listen.

Такі соціальні сервіси, як Facebook, Chat сприятимуть виконанню Веб-квеста.

4. Комунікативна компетенція формується в процесі здійснення асинхронного і синхронного спілкування в мережі. Зрозуміло, що не всі та не завжди мають змогу одночасно спілкуватися, працювати, тому використовується асинхронне спілкування — E-mail.

У випадку, коли є можливість працювати одночасно в установленій час, використовується синхронна форма спілкування і робота в Chat (Chatroom).

5. Рефлексивна компетенція – представлення «Kosten-Nutzen-Analyse» власних Network-Aktivitat-betrachen та захист власної точки зору.

Іншою технологією, що дозволяє ефективно організувати навчальний процес в університеті є технологія аналізу конкретних ситуацій (case study). Особливістю цієї технології є створення проблемних ситуацій на основі фактів з реального життя. Педагогічний потенціал case study значно більший, ніж у традиційних технологіях навчання. Викладач і студент постійно взаємодіють. Наявність в структурі кейс-методу суперечок, дискусій, аргументації сприяє формуванню навичок спілкування, пошуку шляхів розв'язання проблеми.

Технологія case study орієнтована на розвиток у студентів критичного мислення, застосування теоретичних знань в конкретній проблемній ситуації. Використання цієї технології ставить студента в ситуацію необхідності вибору шляхів розв'язання проблеми, розвиває здібність формувати і висловлювати свої думки, приймати інші пропозиції, аргументувати власні.

Тенденцією сучасної освіти є її орієнтація на використання мережі Інтернет. Особливої уваги заслуговують сервіси мережі Інтернет, що базуються на технологічній платформі Веб 2.0. В основі Веб 2.0 лежать не ресурси, а користувачі, їхні знання і взаємодія. Веб-документи стають Веб-додатками, а Інтернет – послугою.

Веб-додатки — додатки, функціональні можливості яких забезпечуються сервером і доставляються користувачам мережею.

Разом з Веб 2.0 використовуються нові способи комунікації:

– Вікі-системи — гіпертекстові середовища (Веб-сайти) для збирання та структурування письмових відомостей багаточисельними авторами за допомогою самого середовища.

– Системи спільного створення і редагування контенту. Наприклад, GoogleDocs, GoogleWave та ін., забезпечуючи можливість спільного одночасного доступу до документів, роботу з ними та їхнє обговорення.

– RSS — сімейство XML-форматів, що використовуються для опису стрічки новин, анонсів статей, змін у блогах та ін.

– Вебінар — он-лайн семінар, лекція, курс, презентація, що організовані за допомогою Веб-технологій з максимальним забезпеченням доставки контенту до користувачів.

Усі зазначені технології в процесі їхнього використання, сприяють формуванню мережевих тематичних співтовариств та їхньому зростанню.

**Висновок.** Використання сервісів мережі Інтернет у навчальному процесі сприяє значному підвищенню мотивації навчання студентів, їхньому професійному зростанню, набуттю навичок комунікативного спілкування та ін.

Отже, зміни, що нині відбуваються в суспільстві, визначають тенденції розвитку професійної освіти. Освітній процес сучасного університету потребує нині оновлення технологій навчання студентів. Сучасні освітні технології мають враховувати вимоги, що висуваються суспільством до людини; здійснювати підготовку майбутніх учителів у професійному контексті з урахуванням розвитку сучасних Інтернет-технологій.

### Література:

1. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання : навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ТОВ фірма «планер», 2012. – 348 с.
2. Кадемія М. Ю. Веб-квест у професійній підготовці вчителя : М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – 147 с.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
4. Чекалева Н. В. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования : методическое пособие / [Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Дука, Н. С. Макарова, С. В. Никитина и др.] ; под общей ред. Н. В. Чекалевой. – СПб, 2012. – 126 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пос., 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

*У статті розглянута проблема модернізації професійної підготовки майбутніх учителів в умовах інформаційного суспільства. Використання сучасних інформаційних технологій в підвищенні мотивації навчання студентів в університеті, формування їх професійних якостей в контексті майбутньої професійної діяльності.*

**Ключові слова:** Веб-технології, інформаційно-комунікаційні технології, модернізація освіти, проектні технології навчання, професійна підготовка.

*В статье рассматривается проблема модернизации профессиональной подготовки будущих учителей в условиях информационного общества. Использование современных информационных технологий в повышении мотивации обучения студентов в университете, формирование их профессиональных качеств в контексте будущей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** Веб-квест, информационно-коммуникационные технологии, модернизация образования, проектные технологии обучения, профессиональная подготовка.

*The future teachers' professional training modernization problem in information-oriented society conditions and the use of modern IT in students' education motivation improvement in the university, their professional qualities in the future professional activity context has been considered in the article.*

**Key words:** Web technologies, informative-communicative technologies. Education modernization, education project technologies, professional training.

УДК 37.064.2:37.04

Ю.О. Бардашевська  
м. Вінниця, Україна

### ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

**Постановка проблеми.** Сучасний період увійде в історію як час ще небувалого стану глобальної взаємодії та взаємозалежності. За цих умов особливої ваги набуває можливість порозуміння як на індивідуальному, міжособистісному, так і загальному рівні спільнот різних верств країни. На цей час у період загострення політичних зіткнень і соціальних вимог, міжнаціонального непорозуміння, що відбувається в Україні з кінця 2013 року і триває досі, проблема взаємопорозуміння, конструктивного діалогу, гуманістичної взаємодії міжособистісного, міжнаціонального і ширше — міжнародного — характеру, стає визначальною серед багатьох складних і важливих проблем освіти взагалі та педагогічної зокрема.

Прагнення українського суспільства ввійти в Європейську співдружність означає насамперед бути на рівні європейської культури, яка має гуманістичну основу — зберегти у своїх глибинах, у своїй науці й розумінні цінність людини як творця та носія культури, а також усі культури людства — як нині існуючі, так і ті, що існували раніше. Отже, бажаючи того чи ні,

світ стикається з необхідністю гуманізації життя, розвитку особистості кожної без винятку людини, визнання пріоритету духовних цінностей, утілення ідеї плідного співіснування та взаємодії. Усе це обумовлює актуальність і доцільність наукової розробки проблеми педагогічної взаємодії та впровадження її в практику вищої педагогічної освіти. Над цим працюють в останні десятиліття зарубіжні та вітчизняні вчені (І. Аносов, А. Бойко, О. Газман, О. Глузман, О. Гончар, О. Матвієнко, Н. Патутіна, О. Русіна, В. Сластьонін, Д. Джонсон, Г. Сельє, П. Фрейре). Незважаючи на існування достатньої кількості праць, ідея педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу в системі вищої школи ще не отримала теоретичного обґрунтування і не була втілена в практику, зокрема щодо підготовки вчителів технологічних дисциплін.

**Метою статті** є формулювання підходів до визначення структури особистості в процесі педагогічної взаємодії як першої педагогічної умови у підготовці майбутнього вчителя технологічних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження будь-якої педагогічної проблеми завжди так чи інакше торкається феномену особистості. Це вже є аксіомою для сучасних науково-педагогічних досліджень, які здійснюються в антропологічному напрямі. Антропологічна орієнтація сучасної системи освіти зумовлена не лише тенденціями прискореного науково-технічного розвитку сучасного суспільства, але й зростанням соціальної ролі особистості, інтелектуалізацією праці, гуманізацією та демократизацією суспільства.

Російський філософ В. Стьопін визначає, що програми моделі діяльності, поведінки, спілкування взаємодії представлені розмаїттям знань, норм, гіпотез, вірувань, цілей та ціннісних орієнтацій тощо. У своїй сукупності й динаміці вони створюють історично накопичувальний соціальний досвід. Культура зберігає і транслює цей досвід (передає його від покоління до покоління). Вона також генерує нові програми діяльності, поведінки та спілкування людей, які, реалізуючись у відповідних видах та формах людської активності, породжують реальні зміни у житті суспільства.

Академік Д. Ліхачов вважав, що європейська культура — передусім особистісна культура (і в цьому полягає її універсалізм), до того ж вона сприйнятлива до інших особистостей і культур, а також це культура, що заснована на свободі творчого самовираження особистості.

Найважливішим положенням сучасної культурології є визнання складного, полікультурного характеру формування національних культур, провідної долі взаємодій різноманітних культурних традицій у культурогенезі окремої нації. Еволюція людини, її розвиток — це і є поступ гуманізму. З плином часу змінювався світогляд людини й змінювалось розуміння «гуманізму».

Ефективність педагогічної взаємодії залежить від компетентності майбутнього учителя технологічних дисциплін організувати суб'єкт-суб'єктні відносини у навчально-виховному процесі. На підставі проведених спостережень під час педагогічної практики студентів, що навчаються за технологічними спеціальностями, виявилася певна типологія особистостей у ситуації «вчитель-учень».

Типи вчителів — учасників педагогічної взаємодії:

– вчитель-«ментор» — це тип учителя, що постійно повчає. Він характеризується багатослів'ям та марнослов'ям. Його промови довготривалі, виголошуються обвинувальним тоном, іноді гнівним. Цей тон не допускає діалогу, тільки безапеляційний монолог;

– вчитель-«імперативіст» — це найбільш експресивний тип, який вважає, що виховний вплив повинен базуватися на забороні, наказах та авторитарному тиску. Тон підвищений, грізний, використовуються категоричні імперативні конструкції;

– вчитель- «жартівник» — це такий, що може бути «душею» школи або навпаки. Все залежить від того, які почуття до дітей приховані за жартівливою формою спілкування: добрі, людяні чи жорстокі, принизливі. Учитель цього типу не любить довготривалих бесід, але в спілкуванні відшукує ті елементи поведінки, зовнішності, характеру учня, які можна висміяти. Переважна форма комунікації — жвава бесіда;

– вчитель-«байдужий». Упроваджуючи свій принцип «зберегти своє здоров'я та спокій», він виявляється як спокійний комунікант. Форма комунікації — переважно монолог, але не довготривалий. Тон переважно спокійний, менторський, неемоційний;

– вчитель-«друг». Цей тип учителя є найкращим і найбажанішим. Це добра, небайдужа і розумна людина, яка прагне зрозуміти і виховати дитину. Форми бесіди, котрі вона застосовує, варіюються залежно від багатьох чинників: відверта розмова, розмова-сповідь, розмова від щирого серця, розмова «сам на сам», розмова-допит, гнівний монолог, талановито відрежисований діалог тощо. Головний наслідок такої бесіди — емоційне зрушення учнів.

Типи учнів — учасників педагогічної взаємодії:

– учень-«мовчун». Цей тип є найпоширенішим у ситуаціях «вчитель-учень». Переважна більшість учнів будь-якого віку вважає за краще відмовчатись у моменти виховного спілкування, тобто мовчки перечекати, не намагаючись включитись у діалог. Головну роль тут відіграють невербальні засоби комунікації: постань, вираз обличчя, посмішка, міміка, кінесика;

– учень-«агресивний». Такими бувають майже всі вихованці в разі неумілого виховного тиску з боку вчителя або під впливом статево-вікових особливостей розвитку. Мовна комунікація має форму зухвалих брутальних або неприховано брехливих заяв. Конструкції мовлення короткі, неповні, алогічні, насичені емотивними елементами, вербальними та невербальними: різкими рухами, виразом очей, мімікою тощо;

– учень- «фантазер». Цей тип чітко поділяється на два підтипи: «брехун» і «мрійник». Брехуни під час педагогічної взаємодії використовують різні мовні конструкції, повтори слів та словосполучень. Характерною ознакою є і порушення логіки та послідовності викладених фактів. Мрійник менш злостивий, він більш балакучий, з розвиненим мовленням;

– учень- «хамелеон». Це тип учня-пристосуванця. Він робить і говорить те, що хоче чути від нього саме цей учитель у відповідній ситуації. Найчастіше це брехливий, але розумний учень, який уміє аналізувати психологію дорослих і використовувати у своїх інтересах;

– учень-«іудушка». Як відомий герой твору Салтикова-Щедріна, це тип улесливого, хитрого учасника педагогічної взаємодії, який бере активну участь у бесідах, говорить лише приємні речі, ухиляється від прямих відповідей. Вербальні та невербальні форми спілкування у цього типа завжди тихі, стримані, негаласливі;

– учень-«балакучий». Це небезпечний тип учня-блязня, який може спотворити серйозний захід, але й може вдало зняти напругу дотепним висловом, запитанням тощо, чим допомагає учителям;

– учень-«відвертий» — це найбажаніший для вчителя тип учня — учасника педагогічної взаємодії. Він може оперувати повними, правильно та логічно побудованими реченнями. Слід зауважити, що відвертим у розмові може бути будь-який з названих вище типів учнів — усе залежить від уміння учителя створювати відповідні умови при педагогічній взаємодії. Без сумніву, запропонована класифікація не відображає повного й детального переліку типів — учасників педагогічної взаємодії, вона схематична й умовна, тому що типи бувають змішаними, варіативними. Це залежить від багатьох чинників як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру, що також підлягає таксономії та вивченню.

Підготовка майбутніх учителів технологічних дисциплін до ефективної педагогічної взаємодії базується на особистісно зорієнтованому підході як визначальному, тому що передбачає, з одного боку, озброєння студентів знаннями, вміннями та навичками побудови суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу на засадах конструктивного діалогу, співпраці та партнерства, а з другого — спрямування їх на свідоме самовдосконалення для успішної міжособистісної взаємодії в соціумі. Яким би чином поставлена проблема не вирішувалася, вона, насамперед, зводиться до феномену особистості як у широкому, так і у вузькому розумінні. Тобто потреба у вирішенні поставленої проблеми, а саме: ролі особистостей у взаємодії загалом і в педагогічному середовищі зокрема не викликає сумніву. Отже, перша педагогічна умова підготовки майбутніх учителів технологічних дисциплін до ефективної педагогічної взаємодії — це формування особистості самого вчителя.

Сучасну вітчизняну модель професійно-педагогічної підготовки, спрямовану на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок сформував провідний український вчений (Р. Гуревич, І. Зязюн, І. Підласий, С. Сисоева та ін.), вони звертають увагу на необхідності зміни стратегічних глобальних цілей педагогічної освіти, зміщенні акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, які постають водночас і як ціль, і як засіб підготовки до майбутньої професійної діяльності.

У такій складній справі найголовнішою педагогічною умовою є формування особистості майбутнього вчителя — учасника та організатора педагогічної взаємодії з опорою на психофізіологічну характеристику та індивідуально-творчі можливості. Лише студенти з усталеним інтересом до професії педагога, бажанням опанувати психолого-педагогічні науки, схильністю до творчого пошуку стають висококваліфікованими спеціалістами.

Процес формування особистості майбутнього вчителя охоплює дуже багато чинників, але для підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії виокремимо такі найважливіші моменти: це, насамперед, *позитивна мотивація* до педагогічної діяльності; *аксіологічна спрямованість*; наявність *творчого потенціалу*; *комунікативна компетентність*. Ці аспекти потребують особливої психолого-педагогічної діагностики та спеціальної методики підготовки вчителів технологічних дисциплін до ефективної педагогічної взаємодії.

У науці багато уваги приділяється образу вчителя: характеристиці його особистісних якостей, переліку професійних умінь, системі загальнолюдських та педагогічних цінностей. У результаті змальовується нереальний образ людини, ідола, якого не існує в природі.

Так, відомий учений-психолог В. Кан-Калік, який багато займався дослідженнями діяльності вчителя, писав, що педагогічна праця вчителя — це структура, яка нараховує більше двохсот компонентів. Зрозуміло, що жодна людина не може сконцентрувати таку кількість характеристик. Тому останнім часом стверджується те, що не треба робити з учителя еталон, зразок чи ідеал з бездоганними якостями, яким діти мають наслідувати. Це жива людина, але все ж таки особлива через її призначення.

Фігура педагога, романтизована у педагогічній літературі, тепер дещо зблідла і втратила у свідомості суспільства і навіть самого педагога велику значущість. Це має своїм наслідком розпорошення безумовно високої суспільної цінності людини педагогічної професії. Наразі позбавлення ореолу біля персони педагога має і позитивну сторону: діти тепер сприймають цю особистість як реальну, земну, рівнозначну поняттю «людина», тобто, всі чесноти педагога розцінюються як «людські», а не лише «педагогічні».

Водночас для учнів учитель є носієм гуманістичного ставлення до життя і людей, він зачаровує дітей своєю силою духу, переконаннями у дієвості таких вічних цінностей, як Краса, Розум, Любов, Віра.

Далеко не всі студенти, які вступили до педагогічного університету, розуміють це і готові до майбутньої діяльності педагога. За нашими спостереженнями, у студентів, які вступили на перший курс педагогічного закладу, переважають такі мотиви: 1) особисті: бажання мати вищу освіту, інтерес до предмету (літератури, мови, математики тощо), вплив батьків, відсутність можливостей вибору ВНЗ через матеріальні, сімейні проблеми тощо; 2) соціальні: можливість працевлаштування, необхідність мати вищу освіту, місце розташування педагогічного закладу тощо. Лише поодинокі студенти називають такі соціально та індивідуально значущі мотиви, як бажання працювати з дітьми, покликання до інтелектуальної праці, інтерес до професії педагога.

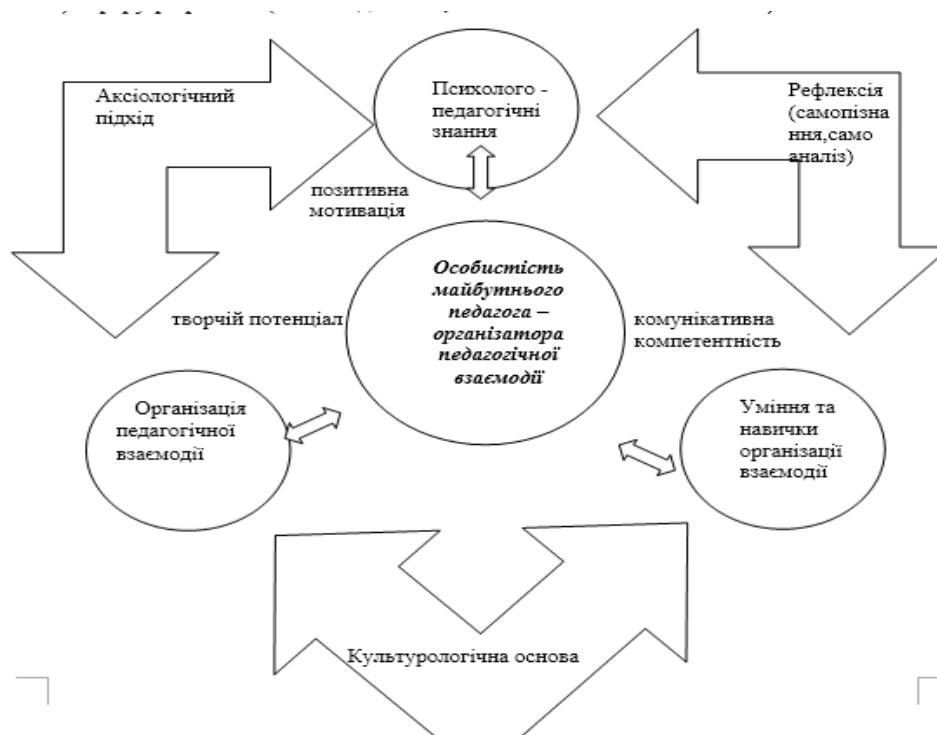
Отже, переважають мотиви меркантильного характеру над духовними. Але за умов особистісно зорієнтованого навчального процесу, профорієнтаційного і виховного впливу за роки навчання кожен студент може правильно зрозуміти життєву перспективу, у нього формується стійка позитивна мотивація — соціальна та духовна значуща — до педагогічної професії.

Формуванню мотивації майбутніх учителів присвячено багато праць (О. Блінова, І. Краснощок, А. Маркова, Т. Матис, О. Орлов, А. Москаленко, Є. Чернишова), в яких мотиви розглядаються та класифікуються з різних позицій і підходів, але всі дослідники сходяться на

тому, що будь-яка діяльність людини підкріплена мотивами. Мотив, за О. Сисоевою, — це особистісне, індивідуальне збудження до діяльності, яке викликане власними потребами, емоціями людини. Ми розглядаємо стимулювання особистісних мотивів майбутніх учителів як обов'язкову складову у системі їхньої підготовки до педагогічної взаємодії.

Структурна схема особистості майбутнього вчителя як учасника, з одного боку, й педагогічної взаємодії — з другого, включає:

- 1) мотиваційно-ціннісну сферу (аксіологічні орієнтації, позитивна мотивація до педагогічної діяльності, творчий потенціал);
- 2) змістовно-операційну сферу (знання, уміння, навички, гуманістичне виховання, індивідуальний підхід);
- 3) сферу рефлексії (самосвідомість, самопізнання та самоаналіз).



Виконання цієї педагогічної умови базується на психологічних засадах, позаяк передбачає особистісну самореалізацію студента. Доведено, що особистісна самореалізація майбутнього вчителя — складний психосоціальний механізм, за допомогою якого він реалізує прагнення до цілеспрямованої взаємодії з соціальним середовищем, з найближчим безпосереднім оточенням. Самореалізація має змістовні зв'язки з іншими складовими особистості, в тому числі з рівнем домагань, який є основою відповідальності індивіда. Зрозуміло, що інтерес до обраної професії, стійка мотивація має пряме відношення до становлення особистості самореалізації майбутнього вчителя і як фахівця, і як людини.

Отже, зацікавлене ставлення до педагогічної взаємодії має наскрізно проходити крізь усю систему підготовки майбутніх учителів і формуватись шляхом розвитку інтересу до вказаної проблеми; концентрації уваги студентів на формах і видах організації педагогічної взаємодії; набуття уявлень та понять щодо вказаної педагогічної проблеми; стимулювання особистісних мотивів і підвищення рівня самореалізації.

**Висновки.** 1. Особистість є визначальною складовою в процесі педагогічної взаємодії. 2. Структура особистості педагога як організатора та учасника педагогічної взаємодії передбачає акцентуацію на спеціальних характеристиках. 3. Підготовка майбутніх учителів технологічних дисциплін до ефективної педагогічної взаємодії потребує особливої методики формування особистості як першої педагогічної умови.

### Література:

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : Монографія / І.П. Аносов. — К.: Твім інтер, 2003. — 391 с. — ISBN 966-7430-23-5)
2. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна — США) : Монографія / Р.А. Беланова. — К. : Центр практичної філософії, 2001. — 216 с. — ISBN 966-95855-5-4 ).
3. Лихачев Д.С. Три основы европейской культуры и русский исторический опыт / Д.С. Лихачев // Наше наследие. — 1991. - №6. — С.15-24.
4. Степин В.С. Культура / В.С. Степин // Вопросы философии. — 1999. - № 8. — С.61.

*В статтє рассматривается структура личности будущего учителя технологических дисциплин как участника и организатора педагогического взаимодействия.*

**Ключевые слова.** Личность, педагогическое взаимодействие, подготовка учителя технологических дисциплин.

*У статті розглядається структура особистості майбутнього вчителя технологічних дисциплін як учасника та організатора педагогічної взаємодії.*

**Ключові слова:** особистість, педагогічна взаємодія, підготовка вчителя технологічних дисциплін.

*The article is devoted to the structure of personality of the future teacher of technological disciplines as participants and organizer of the pedagogical interaction.*

**Key words:** personality, pedagogical interaction, the training of the future teacher of technological disciplines.

УДК 378.147(045)

І.В. Белкін  
м. Вінниця, Україна

## ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Досконале знання методологічних основ проведення науково-педагогічного експерименту — важлива складова професійної компетентності дослідника, необхідний інструмент в його повсякденній роботі. Потрібно чітко усвідомлювати послідовність етапів, співвідношення форм та методів організації експериментальної роботи, специфічні прийоми та шляхи її реалізації. Тому ця тема є нині досить актуальною для вивчення та дослідження.

Організацію та методику проведення педагогічного експерименту досліджували такі науковці: А. Єршов, В. Краєвський, А. Хуторський, Е. Полат, І. Зязюн, М. Корнілова, В. Кремень, О. Савченко, М. Смольсон, С. Сисоєва, О. Семенов, О. Овчарук, О. Пометун та інші.

Досить часто молоді науковці відчують певні труднощі на перших етапах здійснення самостійної творчої діяльності — при виборі теми експерименту, формулюванні гіпотези, постановці мети, визначенні об'єкту та предмету дослідження, організації етапів проведення експериментальної роботи. Компетентний фахівець у галузі педагогіки має вміти майстерно підбирати і доцільно використовувати цілий спектр засобів та технологій у процесі експериментального дослідження, але не завжди може в узагальненому вигляді сформулювати, як він це робить.

Для початку необхідно з'ясувати сутність поняття «педагогічний експеримент» та його основні види. Педагогічний експеримент — метод збору педагогічних фактів у спеціально створених умовах, що дають можливість вивчення та перевірки педагогічних впливів згідно з проблемою дослідження [6, с. 28]. Розрізняють два види педагогічного експерименту: лабораторний та природний.

Характерною ознакою лабораторного експерименту є те, що його проводять у лабораторних умовах, тобто за допомогою спеціальної апаратури, а дії піддослідного визначаються інструкцією (піддослідний знає, що над ним проводять експеримент, але, як



правило, не знає, в чому сутність експерименту, що конкретно досліджується, з якою метою) [6, с. 32].

Природний експеримент за своїм задумом повинен виключати ту напругу, яка виникає у піддослідного, який знає, що над ним проводять експеримент. В основному діяльність піддослідних вивчається в наближеному до життя оточенні, звичних формах діяльності.

Педагогічний експеримент повинен відповідати певним критеріям науковості [3, с. 24]:

1. Принесення в педагогічний процес чогось нового з метою отримання бажаного результату.

2. Забезпечення умов, що дозволяють виявити залежність між педагогічним впливом і його результатом.

3. Документальна фіксація та достатньо повний облік параметрів (показників) досліджуваних явищ та процесів.

4. Забезпечення обґрунтованості та достовірності висновків.

Слід розглянути загальні вимоги до проведення науково-педагогічного експерименту [3, с. 25]:

1. Наявність педагогічного колективу, що має готовність і бажання до експериментальної роботи та впровадження у практику інновацій.

2. Наявність у експериментатора гіпотези, яка спрямована на отримання нового результату, що сприятиме підвищенню ефективності педагогічного процесу.

3. Забезпечення педагогічного процесу всім необхідним для регулювання педагогічних впливів та фіксації їх наслідків.

4. Дотримання правила не нашкодити здоров'ю піддослідних, їх розвитку, виконання вимог, які висуваються навчальним планом та програмою.

5. Прагнення до наукової чесності, добросовісності у зборі та інтерпретації фактів, достовірності в формулюванні висновків.

6. Доброзичливе ставлення до піддослідних та встановлення стосунків довіри з метою забезпечення атмосфери творчості, взаємодопомоги для ефективного.

Для проведення педагогічного експерименту необхідно виділити певні етапи його проведення. Автором запропоновано такі основні етапи здійснення педагогічного експерименту:

1. Підготовчий етап: вивчення стану розвитку галузі освіти та економіки на етапі проведення дослідження, виявлення актуальних проблем, які вимагають вирішення за допомогою експерименту, постановку проблеми дослідження, визначення предмету й об'єкту дослідження, вивчення науково-методичної літератури з проблеми дослідження. Визначення цілей і завдань, побудова гіпотез, конструювання плану-програми експерименту. Пошук шляхів розв'язання проблеми: підбір методів, розробка методики (відповідно до методологічних принципів).

2. Дослідницький етап чітко розподіляється на три стадії: констатувальний, формувальний та контрольний експеримент, кожний з яких має свої конкретні цілі.

Констатувальний експеримент направлений на встановлення фактичного стану та рівня тих чи тих психолого-педагогічних особливостей контингенту на момент проведення дослідження.

Формувальний експеримент спрямований на вивчення психолого-педагогічного явища безпосередньо в процесі спеціально організованого експериментального навчання та виховання, активного формування тих чи інших психолого-педагогічних особливостей.

Контрольний експеримент проводиться після того, як отримані результати формувального експерименту з групою студентів такого ж віку, які знаходяться в подібних умовах навчання, але з ними не проводили формувальний експеримент (застосовується та сама методика, що і в констатувальному експерименті). Його мета полягає в порівнянні отриманих результатів з результатами формувального експерименту.

3. Обробка даних дослідження. Цей етап передбачає застосування математичного апарату — використання різних статистичних прийомів, формул, способів кількісних розрахунків та

основних положень теорії ймовірностей з метою узагальнення, зведення в систему, виявлення прихованих закономірностей серед кількісних показників, що отримані під час експерименту. Методи статистичної обробки дають можливість зробити висновки про достовірність здобутих результатів стосовно підтвердження гіпотези, що була висунута на початку.

4. Інтерпретація даних дослідження та формулювання висновків полягає у витлумаченні одержаних результатів на ґрунті психологічних або педагогічних теорій, їх наукове обґрунтування, встановлення закономірностей та тенденцій явища, яке досліджується, формулювання висновків стосовно підтвердження або спростування гіпотези.

5. Упровадження результатів експерименту. Результати цього етапу висвітлюються в окремому підрозділі (параграфі), в якому треба показати, яке практичне застосування мають отримані висновки, які шляхи є для їх впровадження у практику.

Визначну роль в організації та проведенні педагогічного експерименту відіграє правильний підбір методів та методики проведення експерименту. Педагогічний експеримент є комплексним методом і тому передбачає поєднання методів спостереження, бесіди, анкетування, створення спеціальних ситуацій тощо на всіх етапах кожного з видів експерименту.

Підбір методів залежить від виду та мети експерименту. Ретельний вибір та реалізація методів дослідження визначає успіх у досягненні цілей експерименту. Розробка, поєднання методів або їх груп стає ядром формування методики дослідження. У свою чергу, на основі підбраної методики розробляється комплексна процедура дослідження, що є важливим елементом технології педагогічного експерименту. Технологія експерименту охоплює взаємопов'язану сукупність методів та процедур збору даних, обробки та подання даних, інтерпретації, аналізу даних, реалізації формульованого педагогічного впливу, встановлення та надійності отриманих висновків, а також застосування отриманих результатів у педагогічній практиці.

Розглянемо вище згадані методи проведення педагогічного експерименту:

1. Аналіз продуктів діяльності — досліджується не сама діяльність, а продукт діяльності. Об'єктом вивчення при цьому є процеси, які реалізуються в продукти діяльності [5, с. 134].

2. Бесіда — застосовується як самостійний або додатковий метод дослідження з метою з'ясування того, що було не достатньо зрозуміло при спостереженні. Бесіда також проводиться за певним заздалегідь написаним планом з виділеним переліком питань, що потребують з'ясування. Бесіда ведеться у вільній формі, без запису відповідей співрозмовника [5, с. 138].

3. Інтерв'ювання — це різновид бесіди. Цей метод був запозичений із соціології в педагогіку. При підготовці до інтерв'ювання також заздалегідь складають запитання і вони послідовно ставляться тому, з ким проводять інтерв'ю. У цьому випадку відповіді записуються [5, с. 139].

3. Анкетування — передбачає масовий збір матеріалу за допомогою анкет, де відповіді на запитання пишуться тими, кому адресована анкета. Анкета застосовується для отримання таких даних, які в бесіді не можливо виявити. Ефективність усіх методів, пов'язаних з опитуванням, залежить від змісту і форми питань, що ставляться, тактовного пояснення їх цілей і призначення. Рекомендується, щоб запитання були доступними для розуміння, однозначними, короткими, чіткими, об'єктивними, не містили відвертої форми навіювання, викликали інтерес та бажання відповідати.

4. Аналіз педагогічної документації. У документах відображено багато об'єктивних даних, які допомагають експериментатору встановити низку причинних зв'язків, виявити деякі залежності.

5. Тести — достатньо короткі, стандартизовані завдання, виконання яких дає можливість в обмежений період часу отримати характеристики щодо індивідуального розвитку піддослідного, знань, навичок інших особистісних характеристик за певними параметрами. За формою проведення тести можуть бути індивідуальними та груповими, усними та письмовими, бланковими, комп'ютерними, вербальними і невербальними. При цьому кожний тест має декілька складових. Це керівництво по роботі з тестами, тестовий зошит з завданнями і, якщо це

необхідно, стимулюючий матеріал та певна апаратура [6, с. 34].

Кожний тип тестів має свої переваги і недоліки. Наприклад, перевагою групових тестів є можливість охоплення великих масивів піддослідних, що одночасно полегшує експериментатору завдання, тому що читання тесту одразу відбувається для багатьох людей і витрачається менше часу. Передбачають більш одноманітні умови проведення та опрацювання результатів за допомогою комп'ютера. Але є і недоліки — складність досягнення взаєморозуміння з піддослідним, неможливість контролювати його стан (тривожність або втома). Індивідуальні тести позбавлені цих недоліків. Хоча експериментатор витрачає більше часу, але можна прослідкувати особистісні особливості, мотивацію дітей, а також ставлення до виконання завдань та інтелектуальну діяльність дитини.

Комп'ютерні тести прийнято виокремлювати як автоматизовані види тестування, тому що вони здійснюються у формі діалогу піддослідного та комп'ютера. Ці тести отримують значне поширення завдяки полегшенню обробки — відповіді дитини надходять у пам'ять ЕОМ і результати їх легко опрацювати, подати їх у вигляді графіків, таблиць, малюнків [2, с. 234].

Існують вербальні та невербальні тести. У випадку вербальних тестів діяльність студента здійснюється у вербальній, словесно-логічній формі, а невербальних — матеріал подається у вигляді малюнків, креслень та графіків [4, с. 5].

Ще з метою збору даних, фактів можна використовувати відеозйомки, фотографії, звукозаписи. Цей матеріал корисний для підтвердження деяких міркувань, положень, висновків. Якщо оформити доповідь, статтю, дисертацію ілюстративними матеріалами, це краще сприймається, додає переконливості експерименту.

6. Моніторинг — один з відносно нових методів педагогічного дослідження. Моніторингові дослідження вперше були застосовані в екології та соціології, після чого почали проникати у різноманітні сфери науково-практичної діяльності, і зараз є важливим інструментом педагогічного дослідження [5, с. 145].

Моніторинг може бути двох видів — зовнішній і внутрішній. Внутрішній моніторинг відбувається на рівні педагог-студент-навчальний заклад. Цей різновид моніторингу може провадити учень (автомоніторинг), педагог у процесі педагогічної діяльності або адміністрація навчального закладу. Зовнішній моніторинг здійснюється на рівні міста, області, всієї країни.

Моніторинг передбачає застосування інструментарію, що охоплює спеціально відібрану сукупність тестів та відповідного апарату статистичного аналізу. У процесі організації моніторингу ретельно розробляються механізми та процедури збору та обробки інформації.

Метод моніторингу може успішно застосовуватись у порівняльних дослідженнях, а також на різних етапах педагогічного дослідження. На початку дослідження можна провести моніторинг для визначення кола прикладних експериментальних розробок з проблеми [3, с. 25].

В основних своїх рисах сучасний педагогічний експеримент суттєво відрізняється від того, яким він був у недалекому минулому, він набуває нових форм, засобів реалізації, більш чіткої та уніфікованої структури. Особливу роль відіграють у цьому контексті новітні інформаційні технології, серед яких — тестові технології автоматичного збору та обробки даних, системи статистичного аналізу даних, Інтернет-технології пошуку та дистанційної обробки інформації, засоби зберігання даних, презентації результатів та інші [2, с. 254].

Сучасні методи, методики та технології реалізації експерименту значною мірою орієнтовані на застосування комп'ютера, або передбачають можливість його застосування. Доцільний підбір необхідного комп'ютерного інструментарію є важливим фактором забезпечення належного рівня організації дослідження, без цього практично неможливо провести сучасний експеримент. Використання комп'ютера стає системним, і тому можна говорити про появу комп'ютерної технології педагогічного експерименту. Існують інформаційні технології, придатні для здійснення експерименту практично на всіх його етапах.

Таблиця 1

Технологія проведення педагогічного експерименту за допомогою комп'ютера

Комп'ютерна технологія педагогічного експерименту				
Етап	Підготовчий	Дослідницький	Інтерпретації та статистичного аналізу	Впровадження
Сутність етапу	Пошук інформації  Підготовка демонстраційних та друкованих матеріалів	Збір даних Зберігання даних Обробка даних Подання результатів обробки	Статистичний аналіз даних  Валідизація Встановлення надійності висновків	Етапи впровадження
Комп'ютерні технології	Інтернет-технології Текстові, табличні редактори, редактори обробки зображень Засоби мультимедіа	Інтернет-тестування Тестові технології СУБД, електронні таблиці Прикладні програми сортування, класифікації, редагування Засоби побудови графіків, таблиць, діаграм Презентації	Пакети прикладних програм статистичного аналізу Дистанційні технології статистичної обробки даних	Презентації, електронні публікації Дистанційні навчальні курси Електронні підручники Сайти експерименту Інтернет-форуми

У таблиці чітко визначено, на які кроки буде поділяється кожний етап, в якій послідовності вони будуть здійснюватись, як будуть фіксуватися, подаватися та оброблятися результати. Конструктивний опис послідовності кроків дослідження складає процедуру реалізації педагогічного експерименту за допомогою комп'ютерних технологій.

Отже, для ефективної роботи сучасного педагога необхідно вдосконалювати його методику та способи праці. Для цього досить часто застосовують педагогічний експеримент. Ефективність проведення педагогічного експерименту великою мірою залежить від правильного вибору методу чи сукупності методів. Наразі існує велика кількість новітніх методів здійснення педагогічного експерименту, що значно полегшує його проведення, аналіз та в подальшому реалізацію в роботі.

**Література:**

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Омелян Вишневецький. — Дрогобич. : Коло, 2010. — 608 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська — К. : Академвидав, 2009. — 351 с.
3. Жосан О.Е. Педагогічний експеримент / О.Е.Жосан // Управління школою : науково-метод. журнал. — 2009. — № 27. — С. 23 — 25.
4. Ісаєва Г.М. Педагогічні технології у світовій педагогічній практиці // Завуч. — 2012. — № 2. — С. 4 — 7.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.
6. Жосан О.Е. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посібник / О. Е. Жосан. — Кіровоград. : Вид-во КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2011. — 68 с.

*У статті визначено сутність педагогічного експерименту, проаналізовано основні етапи його здійснення та методи, за допомогою яких формується загальна методика проведення педагогічного експерименту. Визначено місце сучасних комп'ютерних технологій у проведенні педагогічного експерименту.*

**Ключові слова:** педагогічний експеримент, спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, моніторинг.

*В статье определена сущность педагогического эксперимента, проанализированы основные этапы его*

*осуществления и методы, с помощью которых формируется общая методика проведения педагогического эксперимента. В статье определено место современных компьютерных технологий в проведении педагогического эксперимента.*

*Ключевые слова: педагогический эксперимент, наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, мониторинг.*

*This article explains the purpose of the pedagogical experiment, analyzes the main stages of its implementation and the ways which is formed the common methodology of conducting the pedagogical experiment. In the article is determine the place of modern computer technology in conducting the pedagogical experiment.*

*Key words: pedagogical experiment, observation, interview, interviews, questionnaires, monitoring.*

УДК 371.212:330:37.025

**М.В. Бондар**  
м. Вінниця, Україна

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-КІБЕРНЕТИКІВ**

**Постановка проблеми.** Об'єктивні умови нової соціально-економічної реальності, які характеризуються високим ступенем динамізму змін, що відбуваються в країні, зокрема в сфері економічної діяльності, загострюють проблему професійної підготовленості економічних кадрів. Аналіз педагогічної, психологічної й економічної літератури дозволив виявити потребу в дослідженні підходів до розв'язання проблеми професійної підготовки економістів-кібернетиків, питань формування їхніх професійно значущих якостей.

У нашій країні відбувається перехід до інноваційної моделі господарювання, яка припускає широке використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій. Економіка гостро потребує кадрів, які мають навички з використання систем автоматизації фінансового, економічного й інвестиційного аналізу, поточного й стратегічного планування. Сучасні вимоги до фахівця в сфері економічного аналізу й прогнозування зумовлюють удосконалення освітнього процесу в підготовці економістів-кібернетиків.

Спеціальність «Економічна кібернетика» наразі відкрита в багатьох технічних і економічних ВНЗ України. Призначення спеціальності «Економічна кібернетика» полягає в підготовці економістів-універсалів високого рівня, які добре володіють сучасними інформаційними технологіями в бізнесі, методами економічного аналізу, розробки ефективних планів розвитку підприємств, управлінського консалтингу, розробки й експлуатації інформаційних систем управління. Випускники з цієї спеціальності працюють у планово-економічних службах крупних підприємств і державних організацій, на підприємствах, у навчальних закладах, займаються консалтингом, навчаються в аспірантурі.

**Аналіз попередніх досліджень** показав, що насущною вимогою сучасного розвитку суспільства є ефективне використання знань та інтелектуальних, зокрема інформаційних технологій. Різко зростає значущість інтелектуального потенціалу компаній, що включає нематеріальні активи, компетентність і професіоналізм персоналу, знання і технології. Інтелектуальний потенціал є динамічною характеристикою компанії, що включає її здатність управляти корпоративними знаннями, тобто акумулювати, набувати, створювати, ефективно використовувати знання, перетворюючи їх на інтелектуальний капітал у цілях підвищення ефективності (результативності, прибутковості) діяльності.

Саме тому науковці все більше звертають увагу на розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців [2], на загальний інтелектуальний розвиток економістів [8]. Формування нових економічних відносин, господарських механізмів починається з відходу від стереотипів, шаблонів мислення і практики, чіткого розуміння нових вимог і здатністю до творчих ідей [1, с. 197]. Сучасний економіст має бути здатним побачити проблему, виявити ініціативу щодо її

вирішення, прийняти рішення, сміливо йти на ризик, розробити власну стратегію і тактику, створити певну організацію, керувати людьми, впроваджувати нововведення, досягати підприємницького успіху тощо [7, с. 113].

Широке використання ІКТ у сфері економіки спричинило переміщення акценту з фізичних зусиль на психічні, розумові, інтелектуальні дії; необхідність більшої інтелектуальної активності, уважності, кмітливості, інформованості, професіоналізму, відповідальності за свої дії [5, с. 84]. Науковці зазначають, що «інформаційні технології, що створювались з метою полегшення розумової праці людини, поступово перетворюються у величезну інтелектуальну зброю, яка починає випереджати ресурси та розумовий потенціал сучасної людини» [3, с. 150].

У зарубіжних публікаціях можна зустріти твердження, що в сучасному суспільстві виникає мода на інтелектуальну культуру. Ця мода, на думку деяких науковців, об'єднує лише елітні прошарки населення. Проте більшість дослідників наголошують на тому, що мода на інтелектуальну культуру ставить собі за мету не змінити суспільство в цілому, а поліпшити інтелектуальну якість кращої його частини, тобто сформувати міцний пласт мислячих людей [9; 10]. Отже, підвищення вимог до інтелектуальної культури студентів економічних спеціальностей є об'єктивною необхідністю і визначається теперішнім рівнем розвитку суспільних відносин, ступенем зрілості нашого суспільства.

В Україні інтелектуальну культуру особистості та її склад найбільш детально вивчає Д. Крюкова [5; 6]. До складових інтелектуальної культури майбутнього фахівця дослідниця відносить інтелектуальність, системність мислення, винахідливість, інтелігентність. Розвиток інтелектуальної культури, на думку Д. Крюкової, забезпечує пізнання світу і себе, досягнення активної професійної досконалості і впевненості у своєму особистісному і професійному майбутньому, є основою формування способів продуктивної роботи, творчості тощо.

Науковці України зробили висновок, що люди з розвиненою інтелектуальною культурою складають інтелектуальний потенціал суспільства. До ключових питань, без розв'язання яких на державному рівні неможливий розвиток інтелектуального потенціалу суспільства, науковці відносять створення сприятливих можливостей розвитку студентської молоді. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Рибалка, С. Сисоєва та ін.) підкреслюється особливе значення розвиненості інтелекту та креативних здібностей майбутнього фахівця як складових його професійної підготовки.

**Невирішені аспекти проблеми.** Проте поза увагою науковців залишилось питання підготовки майбутніх економістів-кібернетиків до інтелектуальної діяльності та про педагогічні умови розвитку їхньої інтелектуальної культури.

**Мета статті** — визначити педагогічні умови розвитку інтелектуальної культури майбутніх економістів-кібернетиків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За допомогою методу експертного опитування нами була визначена сукупність індивідуально-особистісних якостей майбутніх економістів-кібернетиків, що впливають на професійну діяльність у галузі економіки і відповідають сучасним вимогам до професії. До них належать наповнені економічним змістом асоціативність і аналітичність мислення, ініціативність, відповідальність, креативність, соціальна активність, комунікабельність, лідерство.

У процесі дослідження було з'ясовано, що серед численних чинників формування професійно значущих якостей розвиток інтелектуальної культури майбутнього економіста-кібернетика займає особливе місце. Погоджуємося, що «інтелектуальна культура нації є гарантом економічної стабільності держави, її духовності, авторитету на міжнародній арені. Вона органічно пов'язана з професійною компетентністю, яка є необхідною передумовою економічного, політичного і соціального розвитку будь-якого цивілізованого суспільства» [4, с. 1]. Інтелектуальна культура ґрунтується на цілій сукупності властивостей інтелекту, таких як узагальненість, усвідомленість, гнучкість, стійкість, самостійність мислення.

Інтелектуальна культура має загальний характер, незалежно від спеціалізації випускника-економіста і того виду діяльності, яким він займатиметься: управлінською, бухгалтерською,

комерційною, фінансовою, дослідницькою чи ін. Очевидно, що в умовах зміни місця роботи або кар'єрного зростання саме інтелектуальна культура може значною мірою вплинути на професійну діяльність економіста-кібернетика. У процесі дослідницької та експериментальної роботи ми прийшли до висновку, що розвиток інтелектуальної культури можливий завдяки вивченню не лише природничо-математичних, а й професійних економічних дисциплін. Це можна аргументувати тим, що початковим етапом інтелектуальної діяльності є процес узагальненого віддзеркалення навколишньої дійсності, що відбувається в свідомості студента, але потім у дію вступають категорії економіки.

Під розвитком інтелектуальної культури особистості ми розуміємо якісні й кількісні зміни у психіці індивідуума, які забезпечують накопичення інтелектуального потенціалу особистості, що виражається в ускладненні когнітивних психічних структур, переході мислення на теоретичний рівень, розвитку здатності до самоврядування, зростанні інтелектуальної активності й удосконаленні мотивації інтелектуальної творчої та інноваційної діяльності.

Зіставлення результатів теоретичного аналізу проблеми професійної підготовки економістів-кібернетиків у вітчизняній і зарубіжній практиці, а також матеріалів експериментального вивчення цієї проблеми дозволило визначити основні педагогічні умови, дотримання яких сприяє ефективному формуванню інтелектуальної культури майбутніх економістів-кібернетиків:

- 1) створення відповідного навчального середовища для мотивації інтелектуальної діяльності студентів;
- 2) розв'язування нестандартних творчих фахових завдань і проблемних ситуацій для формування сучасного економічного мислення;
- 3) організація самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів з використанням ІКТ;
- 4) проведення інтелектуальних ігор і змагань.

Розвиваючи інтелектуальну культуру майбутніх економістів, ми враховували, що це поняття значно ширше за інтелект і передбачає розвиток цілої низки особистісних якостей. Тому для розвитку інтелектуальної культури студентів, на нашу думку, необхідним є створення відповідного інтелектуального середовища, в якому були б забезпечені умови для розвитку не лише розумових, а й творчих здібностей, для самореалізації та самовдосконалення.

Створення в економічному ВНЗ відповідного інтелектуального середовища передбачало забезпечення соціально-психологічних, технічних, технологічних умов для мотивації студентів до інтенсивної інтелектуальної діяльності та розвитку інтелектуального потенціалу кожного студента.

Здатність творчо вирішувати проблеми — найважливіша якість сучасного менеджера. Тому в професійній підготовці майбутніх економістів мають активно використовуватись творчі нестандартні фахові завдання й проблемні ситуації під час вивчення різних дисциплін. Організація розв'язування нестандартних творчих фахових задач під час вивчення, наприклад, дисциплін циклу природничо-наукової підготовки дає можливість інтенсивно розвивати інтелектуальні знання та вміння майбутніх економістів.

Розв'язування професійно-інтелектуальних вправ і аналіз проблемно-практичних ситуацій є найкращою формою розвитку інтелектуальної продуктивності. Аналіз практичних економічних ситуацій як форма професійної підготовки майбутніх економістів дозволяє студентам успішно виконувати такі завдання:

- оволодіти навичками і прийомами аналізу ділових ситуацій;
- відпрацювати вміння знаходити додаткову інформацію, необхідну для уточнення початкової ситуації;
- набути навичок застосування теоретичних знань для аналізу практичних проблем;
- наочно представити особливості ухвалення рішення у ситуації невизначеності, а також різні підходи до розробки правил дій, орієнтованих на кінцевий результат;
- набути навичок чіткого і точного викладу власної точки зору в усній і письмовій формі;

- виробити вміння переконливо обґрунтовувати і захищати свою точку зору;
- відпрацювати навички критичного оцінювання точки зору інших;
- навчитися ухвалювати самостійні рішення на основі групового аналізу ситуації;
- навчитися отримувати користь зі своїх і чужих помилок, спираючись на дані зворотного зв'язку.

Розвитку інтелектуальної продуктивності, як показало наше дослідження, найбільше сприяє розв'язання студентами конкретних ситуаційних вправ, які ознайомлюють студентів з українськими реаліями у царині корпоративного управління та фінансового менеджменту, оскільки описують діяльність функціонуючих українських компаній. Дискусії, які вестимуться довкола проблем, описаних у пропозованих ситуаційних вправах, допомагають краще зрозуміти особливості українського корпоративного управління та фінансового менеджменту.

Організація самостійної творчої навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів є ефективною умовою розвитку інтелектуальної активності і продуктивності студентів. Ураховуючи, що творчий потенціал особистості утворюють складові її інтелектуальної, емоційно-почуттєвої та дієво-практичної сфер, і те, що наукова робота студентів сприяє не лише поглибленню та розширенню знань з усіх дисциплін, а й розвитку творчих здібностей особистості, можна зробити висновок, що розширенню меж реалізації творчої інтелектуальної активності може сприяти науково-дослідна робота студентів.

Організація інтелектуальних ігор та змагань, як показало наше дослідження, виступає ефективним засобом розвитку економічного мислення, створює умови для опанування світом економіки, засвоєння її норм, правил, законів.

Організуючи експериментально-дослідну роботу, ми виходили з припущення, що відповідним чином організоване викладання навчальних дисциплін та впровадження спеціальних форм навчання може стати провідним чинником розвитку інтелектуальної культури, надаючи студенту належні й цілком здійсненні можливості самому формувати свій інтелектуальний розвиток. Керівництво процесом навчання вимагає планомірного контролю, який, у свою чергу, базується на постійному моніторингу, оцінюванні та коректуванні конкретних завдань при побудові навчальних програм.

Запропоновані в нашій практиці творчі фахові задачі були пов'язані з визначенням умов підвищення прибутку, продуктивності праці, рентабельності, зниження собівартості; з розрахунками ціни ринкової рівноваги, курсу акцій, обсягу обігових коштів, величини ренти, прибутків банків, сукупних витрат підприємців та підприємств, податку з доходу, впливу інфляції на заощадження громадян, номінального та реального процента за кредит, позикового процента та ін.

Нині якість освітнього процесу виходить на новий рівень у зв'язку з використанням мультимедійних технологій, що об'єднують у собі як традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку), так і динамічну (мову, музику, відеофрагменти, анімацію), зумовлюючи можливість одночасного впливу на зорові й слухові органи чуття. Очевидно, що головними умовами їх упровадження у ВНЗ є: наявність відповідної апаратної бази на кафедрах; висококваліфіковані фахівці в своїй професійній галузі.

Перша умова, яка є прерогативою адміністрації ВНЗ, успішно виконана: всі кафедри забезпечені відповідними мультимедійними установками. Наразі ми працюємо над розв'язанням завдання щодо своєчасного розроблення власних електронних навчально-методичних матеріалів або навчальних мультимедіа-програм. Часткове вирішення цієї проблеми бачиться в співпраці викладачів і студентів, яких можна залучати до створення електронних навчальних матеріалів. Практично кожен студент спеціальності «Економічна кібернетика», який володіє певними знаннями в сфері інформаційних технологій, може, за бажання, займатися такими проектами. Ми пропонуємо розробку навчальних програм органічно інтегрувати в процес дипломного й курсового проектування.

У процесі лекційних, лабораторних і практичних занять викладачі широко використовують стандартні й прикладні програмні засоби загального призначення (такі, як текстовий редактор



MS Word, табличний процесор MS Excel, система управління базами даних СУБД Access, системи автоматизації Mathcad і MatLab). Крім того, виходячи із специфіки дисциплін, що викладаються, кожна кафедра застосовує засоби спеціального прикладного програмного забезпечення. Зокрема, економічну програму Project-Expert для бізнес-планування, Audit-Expert для аналізу фінансового стану підприємства, LPX88 для проведення оптимізаційних розрахунків, різні статистичні програми STATGRAPHICS, STATISTICA, SPSS і ін. Для навчальних і дослідницьких цілей добре зарекомендували себе інформаційні комп'ютерні бази даних «Главбух-інфо», «Консультант Плюс», «Бухстат», знаходять застосування різні довідково-правові системи, програма презентацій PowerPoint і різні Інтернет-технології. В сукупності це допомагає кожному студентові забезпечувати збір початкової інформації для самостійних досліджень, здійснювати складні розрахунки при підготовці домашніх і індивідуальних завдань, якісно виконувати контрольні, курсові й дипломні роботи.

Практична спрямованість отримуваних знань є основою конкурентоспроможності випускників ВНЗ. Практика в системі професійної підготовки економістів-кібернетиків стає центральною ланкою всього навчального процесу, оскільки є основою науково-дослідної роботи студентів, дає можливість відчувати свою економічну спроможність на робочому місці і в конкретних напрямках діяльності, дає додаткові стимули для підвищення своєї освіти та професійної майстерності.

На практиці студенти показують свій рівень творчого й креативного підходу до вирішення окремих завдань:

- надання практичної допомоги товаровиробникам в аналізі стану й перспектив розвитку господарств, складанні стратегічних і тактичних планів розвитку, варіантів реформування, переозброєння й структуризації виробництва, вдосконалення збутової діяльності;
- консультування організацій з питань виробничо-господарської та комерційної діяльності, оптимального використання ресурсів з метою ефективного управління підприємством з урахуванням ситуації, що складається;
- узагальнення для товаровиробників передового досвіду господарських і організаційних рішень;
- здійснення моніторингу інноваційних споживачів, сприяння розробникам науково-технічної продукції в представленні отриманих ними результатів у вигляді інноваційних проектів;
- сприяння в налагодженні посередницьких, фінансово-кредитних, інформаційних, правових і інших контактів;
- розповсюдження, коментар і роз'яснення офіційної інформації про розвиток економіки, технології переробної промисловості тощо.

Багатогранність економічних ситуацій вимагає від студента переосмислення теоретичних знань, уміння перекладати їх на мову практичних дій, знаходити якомога ефективніші засоби вирішення економічних завдань. Тому ми особливу увагу приділяли пошуку шляхів і засобів, що збагачують творчий потенціал особистості спеціаліста у сфері його професійної діяльності. Наша практика підтвердила, що інтелектуальні вміння та навички студентів найбільшою мірою проявляються під час вивчення дисципліни «Економіко-математичне моделювання», методичні рекомендації до вивчення якої розроблені колективом авторів. Одним із ефективних прийомів був також ситуаційний аналіз компаній на предмет визначення основної причини їх краху або значних збитків.

**Висновок.** Результати нашої практики засвідчують, що використання на заняттях різних пізнавальних нестандартних і творчих фахових задач з економічним змістом сприяє не лише підвищенню якості знань, реалізації та розвитку творчих якостей, а й розширенню у студентів економічного світогляду, розвитку творчого економічного мислення, значному підвищенню інтелектуальної активності, інтенсифікації розвитку інтелектуальної культури майбутніх економістів-кібернетиків.

До **напрямів подальших наукових пошуків** належить визначення найбільш ефективних

методичних прийомів професійної підготовки майбутніх економістів-кібернетиків до інтелектуальної діяльності в умовах жорсткої конкуренції.

### Література:

1. Волкова Н. Управлінська підготовка майбутніх економістів: педагогічний аспект / Н. Волкова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. — У двох частинах. — Ч.2. — Харків : НТУ «ХП», 2002. — С.194-200.
2. Дзундза А.І. Досвід застосування технології підвищення рівня продуктивного мислення студентів при розв'язуванні навчальних фінансово-економічних завдань / Алла Дзундза // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2003. — №5. — С.23-31.
3. Засекіна Л.В. Новий погляд на природу практичного інтелекту / Л.В. Засекіна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка — К. : 2004, т.7, вип.6. — С.150-158.
4. Захарова І.О. Формування інтелектуальної культури старшокласників засобами математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 — «Теорія та історія педагогіки» / І.О.Захарова. — Луганськ, 1999. — 20 с.
5. Крюкова Д.Ф. Інтелектуальна культура особистості майбутнього фахівця / Д.Ф. Крюкова // Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник / за ред. В.В.Рибалки. — К. : ІППО АПН України, 2005. — С.81-85.
6. Крюкова Д.Ф. Інтелектуальність, системність мислення, винахідливість, інтелігентність як складові інтелектуальної культури майбутнього фахівця / Д.Ф. Крюкова // Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник / за ред. В.В. Рибалки. — К. : ІППО АПН України, 2005. — С.153-157.
7. Овчарук В.М. Особливості формування економічної культури студентів у вищих навчальних закладах / В.М. Овчарук, М.П. Овчарук // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. — Черкаси, 2006. — Вип. 93. — С.113-116.
8. Хуснутдинов Р.Ш. Личностно ориентированное прикладное математическое образование специалистов экономического профиля : дис. ... доктора пед.наук. : 13.00.01 / Р.Ш. Хуснутдинов. — Казань : РАО, ИППО, 2004. — 364 с.
9. Coleman J. Foundation of Social Theory. Cambridge. MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1990. — P. 306—307.
10. Fukuyama F. Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. N. Y.: the Free Press, 1995. — P. 26.

*У статті проаналізовано проблеми підготовки майбутніх економістів-кібернетиків до інтелектуальної діяльності. Сформульовано визначення інтелектуальної культури фахівця економічної сфери. Визначені педагогічні умови розвитку інтелектуальної культури майбутніх економістів-кібернетиків.*

**Ключові слова:** інтелектуальна культура, економіст-кібернетик, професійна підготовка.

*В статье проанализированы проблемы подготовки будущих экономистов-кибернетиков к интеллектуальной деятельности. Дано определение интеллектуальной культуры специалиста экономической сферы. Определены педагогические условия развития интеллектуальной культуры будущих экономистов-кибернетиков.*

**Ключевые слова:** интеллектуальная культура, экономист-кибернетик, профессиональная подготовка.

*In the article the problems of preparation of future economists-cybernetic engineers to intellectual activity are analysed. Determination of intellectual culture of specialist of economic sphere is given. The pedagogical terms of development of intellectual culture of future economists-cybernetic engineers are certain.*

**Key words:** intellectual culture, economist-cybernetic engineer, professional preparation.

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ**

**Постановка проблеми.** Успішність реформування освіти в Україні тепер багато в чому залежить від швидкого напрацювання, апробації та популяризації моделей реального досвіду переходу від готових книжкових рішень до практичного використання знань у нестандартних умовах, забезпечення потреби в саморозвитку та інноваційній діяльності. У цьому зв'язку знання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування є передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів.

Проблема оновлення змісту освіти повинна розглядатися у зв'язку з активною участю студентів у навколишньому житті, пошуком засобів стимулювання самостійної творчої діяльності, і всі навчальні предмети, у т.ч. англійська мова, повинні забезпечувати підготовку до повноцінної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, підвищення якості та ефективності освіти. Ключовим тут є створення умов комунікації, відповідного психологічного клімату, адже робота з інформацією допомагає вчитися мислити, тренувати інтелектуальні здібності, моделювати певні життєві ситуації, виробляти спільне вирішення проблем, а найголовніше — студенти самі оцінюють власну діяльність, мовленнєві здібності, прогнозують перспективи власного вдосконалення в пізнанні іноземної мови.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблему використання інтерактивних технологій у вивченні іноземної мови розробляли Т. Вірченко, І. Маклагіна [4], Л. Морська [5], С. Ніколаєва [6], М. Сосяк [8], Е. Шевченко [10], Л. Шепель та ін. Задля інтенсифікації вивчення англійської мови дослідники розкривають особливості роботи над проектами (Е. Зінкуров [1]), технологію «навчання у співпраці» (О. Крюкова [3]), способи використання інтернет-контенту (О. Плугатирьова [7]), окремі шляхи побудови навчання з використанням комп'ютерних технологій (Г. Шклярчук), виявляють зв'язок інтерактивних технологій та критичного мислення (Л. Клименко [2]). Водночас увага вчених не концентрувалася на виявленні розвивальної ролі сучасного інтерактивного навчання в системі підготовки студентів до майбутньої діяльності та відповідних методах їх реалізації.

**Мета статті** — на основі характеристики істотних змін щодо якісної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ України обґрунтувати важливу роль сучасного інтерактивного навчання в системі цієї підготовки та розкрити відповідні методи їх реалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Інтерактивна взаємодія, яка виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими чи однієї думки над іншою, частково використовувалася ще в 20-х рр. XX ст. Застосовані в той час — бригадно-лабораторний та проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії і практики були передовим словом не лише в радянській, а й у світовій педагогіці. Подальшу розробку елементів інтерактивного навчання (формування здатності відстоювати свою думку чи аргументувати свою позицію під час дискусії або дебатів, оцінювання не лише на основі здатності запам'ятовувати та відтворювати фрагменти інформації, а шляхом розширеного опитування, контрольної вправи, спостереження, самооцінки) ми можемо знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів (хоча в радянські часи, як правило, не виявляли творчість педагогів). Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Мерілен) у 80-х рр. XX ст., свідчать про те, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає на свідомість, почуття, волю особистості.

Задля підвищення ефективності навчального процесу все гострішою стає проблема

інтерактивного навчання, сутність якої полягає в тому, що навчальний процес повинен відбуватися за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників і розглядатися як альтернативний традиційному підходу. Тому основними ознаками інтерактивних технологій є висока мотивація, зміна ролей учасників навчання, можливість застосування на різних етапах вивчення теми, спеціальна організація, різноманітність форм і засобів оцінювання тощо.

Серед видів інтерактивних технологій розрізняють групову (фронтальну) і колективну (кооперативну) форми. За фронтальної форми усі студенти працюють разом чи індивідуально із наступним контролем результатів, а кооперативним навчанням називають такий варіант його організації, за якого праця відбувається в невеликих групах співпраці, об'єднаних спільною метою. Усі спроби осучаснити традиційну систему навчання, позбавити її притаманних їй недоліків були пов'язані з використанням у рамках занять ще й парної та колективної форм [3, с. 6]: успіхи кожного визначаються не тільки ним самим, а й зусиллями інших, усі разом святкують перемогу.

Об'єднання в групи може здійснюватися здебільшого на добровільній основі, за власним вибором чи результатами жеребкування. Бажано об'єднувати в одну групу студентів з різною підготовкою, щоб стимулювати творче мислення й інтенсивний обмін ідеями. Відтак групи можуть бути гомогенними (однорідними), тобто об'єднувати студентів за певними ознаками, наприклад за рівнем знань та позаурочної інформації з предмета, або гетерогенними (різнорідними). В окремих випадках можна зберегти групу, яка почала працювати над проблемою, на кілька занять у постійному складі або виділити на певний час діючу групу експертів, спостерігачів тощо. Зауважимо, що робота в парах застосовується як окрема самостійна технологія навчання та підготовчий етап до роботи в групах [9, с. 4].

Співробітництво, порівняно з конкуренцією й індивідуальними зусиллями, призводить до більш високих досягнень і більшої продуктивності, турботливих і відданих взаємин, забезпечують психологічне здоров'я студентів, соціальну компетентність і самоповагу, позитивну взаємозалежність, особистісну взаємодію, розвиток навичок міжособистісного спілкування та спілкування у невеликих групах. Саме завдяки особистісній взаємній підтримці в процесі навчання члени групи беруть на себе зобов'язання один стосовно одного і виявляють відданість загальній справі і цілям, а навички конструктивного розв'язання конфліктів особливо важливі для довгострокового успіху при кооперативному навчанні. Кооперативне навчання відкриває для студентів можливість не лише співпраці з іншими, а й дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування та сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь (тому така модель легко й ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання). Водночас задля забезпечення демократичності інтерактивного навчання, його особистісної орієнтованості важливо обов'язково залучати студентів до організації їхньої діяльності (обговорення з ними можливого складу груп, процедур групової діяльності, її очікуваних результатів і досягнення демократичної згоди між студентами і викладачем на всіх етапах навчально-виховного процесу).

Студенти вчаться працювати індивідуально чи у групі, адже робота над проектом допомагає підтримувати один одного, відшукувати інформацію з різних джерел. Так, на початку навчального року повідомляється про роботу над проектом, формуються групи, які працюватимуть над окремими розділами (наприклад, «Книги року»). Групи збирають матеріал, проводять опитування, занотовують результати, описують цікаві випадки на заняттях, збирають фото, набирають тексти своїх матеріалів. Розділами «Книги» можуть бути: A word — вступне слово педагога; A letter from the past — найкраща розповідь про цікаву подію з минулого навчального року; The main events — основні події навчального року в хронологічному порядку; Curriculum — навчальний план за рік (терміни вивчення теми, короткий опис матеріалу); Final marks for the topics we studied — тематичні, семестрові, річна, атестаційна та підсумкова оцінки (подаються тільки з особистої згоди кожного учасника); Debts — кількість боргів за навчальний рік (непрочитані твори, не складені діалоги, не підготовлені перекази, статті до журналу,

невиконані вправи тощо); The school year top — 10 — щомісячне підбиття підсумків; The projects we worked at — назви проектів, над якими працювали протягом року; Students general rating — результати загального рейтингу з англійської мови; Wishes — побажання одне одному; Autographs — автографи учасників, які ставляться на останній сторінці «Книги року» під час її презентації. Звісно, кожен отримує фотокопію примірника «Книга року». Для студентів важливою також є інформація про різні форми презентації (випуск буклетів, письмові доповіді, фотомонтажі, стіннівки, конференції чи театралізовані вечори) [1, с. 5].

Короткотерміновий (протягом двох тижнів) проект передбачає поділ учасників на групи відповідно до виконання завдань повністю спланувати та підготувати якусь подорож: наприклад, транспортники відпрацьовують найвигідніший спосіб проїзду, готують інформацію про час приїзду та від'їзду, типи вагонів поїзду та розташування місць у ньому, вартість квитків, умови проїзду та правила поведінки у вагоні, готують карту слідування поїзду та інформують про транзитні станції; історики готують історичну довідку про місто, його сьогоднішнє, представляють цікаві статистичні дані, відео- та фотоматеріали, матеріали з Інтернету; екскурсоводи відпрацьовують план перебування у місті, планують екскурсії та відпочинок з приблизною вказівкою часу початку та закінчення кожного виду діяльності, ураховуючи відстань між об'єктами та послідовність відвідування музеїв з прогулянками, харчуванням, відпочинком, готують альтернативний план на випадок, якщо виникне необхідність щось змінити; інтенданти складають список речей, необхідних для подорожі (одяг, взуття, медикаменти, харчування), зв'язуються з готелем для замовлення місць; фінансисти складають кошторис подорожі на одну людину з урахуванням усіх витрат; менеджери-координатори організують співпрацю груп, обмін інформацією, підтримують зв'язок з педагогом. Оскільки презентація результатів роботи відбувається на занятті, то учасники, звичайно, готові захищати свої пропозиції, приймати поправки, задавати питання, результати вивіщуються на дошку, а підсумки підбиваються менеджером-координатором (обговорюються недоліки та прорахунки, відзначаються вдалі рішення та пропозиції) [1, с. 3].

Використання інтерактивних технологій передбачає цілу систему методів, прийомів, форм і засобів навчання. Усі вони дають можливість студентам активно працювати, застосовувати на практиці уміння активно слухати, сприяють виробленню спільної думки, розвиткові навичок міжособистісного спілкування. Відповідно до визначених видів технологій, розглянемо методичні прийоми як окремі способи реалізації інтерактивних технологій на уроках англійської мови.

Одночасному включенню всіх учасників в активну роботу з різними партнерами по спілкуванню для обговорення дискусійних питань сприяє спосіб «Коло ідей», коли використовуються ефективні для розв'язання гострих суперечливих питань і корисні для створення списку загальних ідей методи навчання. Її метою є з'ясування певних положень, привернення уваги студентів до складних проблемних запитань, мотивація пізнавальної діяльності, тому важливо поставити запитання та запропонувати обговорити його в кожній групі. До того ж кожна група висуває лише один аспект обговорення і групи висловлюються по черзі, поки не будуть вичерпані всі ідеї (список зазначених ідей можна записувати на дошці).

Видозміною цього методу вважаємо такий спосіб, як «Мікрофон», що надає можливість швидко кожному щось сказати, по черзі відповідаючи на запитання або висловлюючи власну думку чи позицію, в уявний мікрофон, не коментуючи та не оцінюючи відповідей. З «Мікрофоном» поєднується, у свою чергу, методичний прийом «Незакінчені речення», що дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими та долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко. У цьому випадку важливо визначити тему, з якої студенти будуть висловлюватися, використовуючи уявний телефон, сформулювати незакінчене речення й запропонувати студентам висловитися та закінчити його.

Для вироблення кількох рішень конкретної проблеми використовується «Мозковий штурм», який може зібрати від усіх студентів якомога більше ідей щодо розв'язання проблеми

упродовж обмеженого часу. Поставивши запитання і запропонувавши всім висловлювати ідеї, коментарі, слід наводити фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою (можна записати усі пропозиції на дошці чи великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань), важливо заохотити всіх до висування якомога більшої кількості ідей, а на завершення — обговорити та оцінити запропоновані ідеї. Це дає студентам можливість вільно висловлювати свої думки. Водночас у рамках реалізації методу «Аналіз ситуації» є можливим проаналізувати життєву ситуацію, поставити запитання один одному, виявити важливі та другорядні обставини, навести аргументи, докази на захист кожної із сторін справи, прийняти рішення, передбачити його наслідки тощо.

Під час вивчення блоку інформації або узагальнення й повторення вивченого часто використовується методичний прийом «Навчаючи вчуся» («Броунівський рух»), організацію якої відображено у дослідженнях І. Маклагіної [4, с. 18] (сутність її полягає в тому, щоб вивчити, розповсюдити, проаналізувати, узагальнити інформацію та реалізувати її у відповідях. Метод «Ажурна пилка» («Мозаїка») — у випадках, коли початкова інформація має бути донесена перед проведенням основного заняття або доповнює його, — створює ситуації, які дають змогу студентам працювати разом через засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу (він може замінити лекції).

Як відомо, ілюстрування певних явищ і механізмів (а не представлення поведінки конкретних особистостей, на відміну від рольової гри) здійснюється, як правило, через використання методу «Імітаційні ігри», під час яких учасники копіюють у спрощеному вигляді процеси, що відбуваються в справжньому суспільному житті, що дає можливість глибоко проникнути в проблему [9, с. 26]. Звісно, рольові ігри імітують реальність призначення ролей, визначають ставлення до конкретної життєвої ситуації або проблеми. До того ж на початку заняття для демонстрації розмаїття поглядів або після опанування певної інформації з проблеми й усвідомлення можливості протилежних позицій щодо її розв'язання використовується метод «Займи позицію» (можна в протилежних кутах кімнати розмістити плакати «за», «проти» або «не знаю», попросити учасників стати біля відповідного плакату залежно від їх думки щодо обговорюваної проблеми чи навіть обґрунтувати свою позицію і назвати найбільш переконливі аргументи своєї та протилежної сторони [2, с. 6]).

Метод «Прес» використовується педагогами-практиками для обговорення дискусійних питань і під час проведення вправ, у яких потрібно чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється. Відомо, що існує чотири етапи методу «Прес»: позиція — висловіть думку, поясніть у чому полягає ваша точка зору (In my opinion...), обґрунтування — наведіть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції (... because...), приклад — наведіть факти, які демонструють ваші докази (for example...), висновки — узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що необхідно робити, тобто це заклик прийняти вашу позицію (that's why...); поясніть механізм етапів; запропонуйте бажаним спробувати застосувати цей метод до будь-якої проблеми на їхній вибір. Як правило, саме дискусія дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Зауважимо, що отримання навичок публічного виступу й дискутування, висловлення й захисту власної позиції, формування громадянської та особистої активності забезпечує дискусія в стилі «ток-шоу», а навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблення знань з обговорюваної проблеми — дебати. Організація таких способів інтерактивного навчання відображена у посібнику М. Сосяк [8, с. 64].

**Висновок.** Як бачимо, у науково-методичній літературі пропонуються різні інтерактивні технології, залежно від мети і форм організації навчальної діяльності учнів чи студентів. За нашими спостереженнями, вчителі-практики вважають інтерактивне навчання достатньо результативним, ефективним. Перевагами такого навчання вони називають унеможливлення пасивності учнів, формування у них здатності відстоювати й аргументувати свою думку, логічно мислити. Попри невелику частку педагогів, які захищають традиційне навчання, деякі педагоги

висловлювали позицію, що все ж потрібно раціонально поєднувати традиційне навчання з інноваціями і недоліками інтерактивного навчання вони вважають труднощі в оцінюванні діяльності учнів чи студентів, значний обсяг інформації, перевантаженість програми з англійської мови тощо. Водночас ефективне впровадження інтерактивних технологій у вивченні англійської мови сприяє формуванню логічного мислення, розвитку творчих здібностей, кращому засвоєнню навчального матеріалу, створенню атмосфери співдружності, взаємодії, постійної співпраці учасників навчально-виховного процесу.

### Література:

1. Зінкуров Е. І. Робота над проектами під час вивчення англійської мови // Англійська мова та література. — 2004. — № 10 — С. 2-6.
2. Клименко Л. Інтерактивні технології та критичне мислення // English — 2010. — № 7. — С. 5-6.
3. Крюкова О. С. Використання технології «навчання у співпраці» під час вивчення іноземних мов у класах філологічного профілю // Англійська мова і література. — 2011. — № 10. — С. 6-7.
4. Маклагіна І. Ю. Інтерактивні технології в навчанні іноземної мови // Англійська мова та література. — 2010. — № 22-23. — С. 17-20.
5. Морська Л. І. Теорія і практика методики навчання англійської мови = Theory and practice of English Teaching Methodology : посіб. — Тернопіль : Астон, 2003. — 248с.
6. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю.Ніколаєва // Іноземні мови. — 2010. — № 2. — С. 11-17.
7. Плугатирьова О. І. Використання інтернет-контенту під час вивчення іноземної мови (методичний аспект) // Англійська мова та література. — 2011.— № 10 — С. 8-11; № 11 — С. 10-14.
8. Сосяк М. Шкільний курс англійської мови та методика її викладання: навч. посіб. для студ. / Мирослава Миколаївна Сосяк. — Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. — 115 с.
9. Сучасні технології формування англомовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи // Іноземні мови. — 2010. — № 2. — С. 23-27.
10. Шевченко Е. Б. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови // Англійська мова та література. — 2005. — № 24. — С. 4-6.

*У статті обґрунтовується важлива роль сучасного інтерактивного навчання в системі підготовки студентів до майбутньої діяльності та розкриваються відповідні методи їх реалізації у вивченні англійської мови у ВНЗ України. Розкрито істотні реформи у вивченні англійської мови, що потребують забезпечення компетентності та міжособистісного спілкування студентів.*

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, англійська мова, ВНЗ України, форми та методи навчальної діяльності, компетентність, міжособистісне спілкування.

*В статье обосновывается важная роль современного интерактивного обучения в системе подготовки студентов к будущей деятельности и раскрываются соответствующие методы их реализации в изучении английского языка в вузах Украины. Освещены существенные реформы в обучении, которые требуют обеспечения компетентности и междоличностного общения студентов.*

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, английский язык, вузы Украины, формы и методы учебной деятельности, компетентность, междоличностное общение.

*The article substantiates the important role of modern interactive learning in the system of training students for future activities, and discloses the corresponding methods of their implementation at universities of Ukraine. The highlighted substantial educational reforms require ensuring competence and student interpersonal communication.*

**Key words:** interactive education, the English language, universities of Ukraine, forms and methods of educational activities, competence, interpersonal communication.

## ПРОБЛЕМА ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБИ ПОРЯТUNKУ

**Актуальність і ступінь дослідженості проблеми.** Сучасні тенденції розвитку України зумовили зростання актуальності проблеми формування громадянських якостей особистості, яка має виконувати не лише конституційні закони, але і професійні обов'язки, відчувати відповідальність за долю всієї планети. Вироблені у суспільстві ідеї, норми, погляди та ідеали визначають громадянську свідомість формувальної особистості, проте для досягнення їх гармонії необхідна цілеспрямована виховна робота. Сформована громадянська свідомість дає людині можливість оцінювати соціальні явища та процеси, свої вчинки та дії з позиції інтересів суспільства. Основна мета громадянського виховання полягає у формуванні громадянськості як інтегративної якості особистості.

Особливої уваги вимагає проблема громадянського виховання у військовослужбовців, зокрема майбутніх офіцерів служби порятунку, діяльність яких тісно пов'язана з рівнем їх громадянської вихованості. Служба порятунку забезпечує реалізацію державної політики у сферах цивільного захисту, захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій та запобігання їх виникненню, ліквідації надзвичайних ситуацій, рятувальної справи, гасіння пожеж, пожежної та техногенної безпеки, діяльності аварійно-рятувальних служб, профілактики травматизму невиробничого характеру, а також гідрометеорологічної діяльності. Доцільно також урахувати, що значна частина професійної діяльності майбутніх офіцерів служби порятунку відбувається в екстремальних умовах.

Провідні положення щодо їх виховання визначені у таких державних документах, як Конституція України, Військові статuti збройних сил України, Закон України № 1068-VI «Про дисциплінарний статут служби цивільного захисту», Постанова Кабінету Міністрів України № 593 «Положення про порядок проходження служби цивільного захисту особами рядового і начальницького складу», Наказ МНС України №177 «Настанова з організації соціально — гуманітарної роботи з рядовим і начальницьким складом та працівниками органів і підрозділів цивільного захисту» тощо.

Проблема громадянського виховання завжди привертала до себе увагу філософів, педагогів і психологів. Значна увага громадянському вихованню приділена у працях сучасних вітчизняних науковців (І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, П. Ігнатенко, О. Киричук, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Поплужний, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, М. Чепіль, К. Чорна та ін.). Важливу роль відіграють основні положення «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (О. Сухомлинська). Науковці також досліджували шляхи, форми і методи формування громадянських якостей (П. Вербицька, Н. Дерев'янка, С. Карпушкін, О. Красовська, О. Научитель, М. Рудь, О. Світличний, Н. Фролова та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідники зосереджуються, головним чином, на обґрунтуванні загальних теоретичних основ громадянського виховання. При цьому недостатньо уваги приділено пошукам форм і методів громадянського виховання майбутніх фахівців у контексті їх особистісного розвитку та конкретної професійної діяльності, що негативно позначається на результатах теорії і практики розв'язання проблеми.

**Мета статті** — аналіз сутності та постановка проблеми громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку.

Концепція виховання європейської громадянськості, розроблена Радою культурного співробітництва Ради Європи, поняття «громадянськість» розглядає у політичному, юридичному, соціальному та культурному аспектах, а також пропонує Кодекс виховних цінностей, який стосується таких аспектів громадянського виховання як ставлення людини до



себе, стосунки з іншими людьми, ставлення до суспільства, до навколишнього середовища.

Процес становлення громадянського суспільства в Україні передбачає докорінну трансформацію світоглядних орієнтацій та ціннісних орієнтирів особистості. Йдеться про зміну ставлення людини до самої себе та до інших людей, активізацію самоцінності, значущості власної ролі й особистої відповідальності за майбутнє держави, суспільства, цивілізації. Аналіз психолого-педагогічної літератури і вивчення сучасного стану громадянського виховання засвідчив об'єктивну потребу в розробці умов, змісту й засобів формування означеного утворення. Це зумовлює «активізацію громадянського самовизначення молоді, задоволення потреби у самовизначенні, самоствердженні, розвитку позитивної самооцінки й оцінки інших, включення їх у активну пізнавальну діяльність щодо оволодіння знаннями про сутність, способи прояву громадянського самовизначення, вироблення відповідних поглядів, переконань, почуттів, формування умінь, навичок, звичок поведінки» [4, с. 16].

У сучасній практиці громадянського виховання мають місце суперечності, які потребують розв'язання, а саме між: вимогами суспільства до рівня громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби порятунку та курсантів служби порятунку і реальним рівнем їх громадянської вихованості; теоретично можливим рівнем громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби порятунку й курсантів та недостатньою реалізацією цих можливостей на практиці; вимогами до оновлення змісту, форм, методів і засобів виховання майбутніх офіцерів служби порятунку вищого навчального закладу та недостатнім рівнем реалізації цих вимог у практичній діяльності.

Формування громадянської культури особистості особливо актуалізується в суспільстві перехідному, де закладаються основи демократичної ментальності, у громадян трансформуються цінності, поняття про права й обов'язки людини, виховується здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів інших людей, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами [1, с. 3].

Українське суспільство прагне сформуванню таких громадян, завдяки яким Україна посяде гідне місце у світовому співтоваристві: «вирішувати ці проблеми може зовнішній вертикальний і внутрішній горизонтальний рівні у спосіб комплексності цілей, що вирішують проблеми громадянського виховання, тому що мета — це програмний, плановий результат будь-якої діяльності» [6, с. 79]. До цілей, спрямованих на розвиток громадянської особистості, належать: орієнтовані на розвиток особистісно-сміслового ставлення учнів до громадянського виховання; орієнтовані на розвиток ціннісного ставлення учнів до навколишнього середовища; пов'язані із забезпеченням розвитку в учнівської молоді інтелектуальної культури; орієнтовані на розвиток у школярів аналітичного ставлення до процесів, що відбуваються в громадянському суспільстві; пов'язані з розвитком в учнів культури самоуправління; спрямовані на розвиток комунікативної культури школярів; спрямовані на розвиток громадянських почуттів, громадянськості.

Освіту коригують побут і політика, друзі і сусіди, приклади хабарництва і продажності частини педагогів, аморальна поведінка батьків. Забувається давня проста мудрість — твій син робитиме не те, чого ти його вчиш, а те, що робиш ти сам. Освіта знемагає від лозунгів, від множинності добрих намірів і неочікуваності результатів. Говорять про творчість, обдарованість, освіту. Прикладом особи високоосвіченої, талановитої, творчої був славнозвісний герой Конан Дойля — професор Моріарті. Це, мабуть, найкраща ілюстрація того, що відбувається з людиною, позбавленою моральності і людяності [2]. Тому в умовах сучасності значно зростає призначення громадянського виховання в суспільній життєдіяльності, оскільки воно повинно не тільки здійснювати підготовку майбутніх фахівців і громадян, але й, що найголовніше, сприяти прискореному розвитку суспільства та подальшому прогресу нації й держави. Суспільні відносини, загальнолюдські та духовні цінності, звичаї, традиції, домінуюча ідеологія, саме соціальне життя визначають сутність громадянської освіти.

Громадянська освіта інтегрує три основні напрямки виховання: політичне, правове, патріотичне. Громадянське виховання — це виховання гармонійно розвиненої особистості і

прищеплення їй громадянської культури, тому на зазначених напрямках можна зробити лише умовний акцент. Усі інші напрямки виховної роботи доповнюють і поширюють можливість виховання справжнього громадянина. Тому громадянське виховання ми розглядаємо як процес інтеграції практично всіх напрямків виховання: правового, морального, етичного, трудового, естетичного, фізичного, економічного, політичного, екологічного, розумового, патріотичного, полікультурного виховання тощо.

Н. Чернуха під інтеграцією в процесі формування громадянськості учнівської розуміє «систему дій, яка ґрунтується на єдиних цілях і завданнях щодо громадянського виховання, має методологічне, методичне й програмне забезпечення та передбачає взаємодію всіх соціальних інститутів, що входять до загальної функціональної системи виховання» [6, с. 71].

Окрім теоретичного вивчення стану проблеми громадянського виховання майбутніх фахівців служби порятунку, ми провели *експериментальне дослідження*, що мало на меті перевірку знання майбутніх офіцерів служби порятунку в галузі громадянського виховання та реалізувалася відповідно до наступного плану:

- ставлення майбутніх офіцерів служби порятунку та викладачів і вихователів до громадянського виховання в умовах;
- оцінка громадянських знань майбутніх офіцерів служби порятунку;
- дослідження думки майбутніх офіцерів служби порятунку та експертів щодо необхідності знань про компоненти громадянського виховання;
- дослідження залежності рівня громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби порятунку від кількості виховних справ.

Кожен компонент структури громадянської свідомості майбутніх офіцерів служби порятунку був оцінений експертами на основі анкетувань, тестування та усних бесід. На основі досліджень, проведених у рамках констатувального експерименту, були зроблені наступні висновки. Студенти мають недостатній рівень знань громадянського виховання і, як наслідок, низький рівень застосування цих знань у реальних ситуаціях.

Виховний процес майбутніх офіцерів служби порятунку здійснюється в системі службової підготовки за допомогою соціально-гуманітарної роботи, яка є неперервним процесом, що містить комплекс організаційних, соціологічних, педагогічних, психологічних, інформаційно-пропагандистських, правових, культурно-просвітницьких, соціальних та індивідуальних виховних заходів, спрямованих на усвідомлення особовим складом політичної мети діяльності служби, системи цінностей, які вони захищають, розвиток та підтримання професійно необхідних психологічних якостей, сприяння реалізації встановлених державою соціально-економічних та правових гарантій щодо забезпечення високої готовності сил, статутного порядку, згуртованості колективів для виконання завдань за призначенням.

О. Кошопал розглядає «громадянськість» як «інтегрований комплекс якостей особистості, що визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально-значущої та індивідуально-необхідної мети у відповідності з наявними в суспільстві можливостями і дотриманням існуючих морально-правових норм. Як цілісне особистісне утворення громадянськість виступає у вигляді її складових — громадянських якостей, у кожній з яких поєднується пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти. Основою громадянськості є громадянська самовідданість, почуття національної гідності, громадянського обов'язку й відповідальності, громадянська мужність, орієнтація на загальнолюдські цінності» [3, с. 9].

Спираючись на викладене вище, ми виявили, що *специфіку громадянського виховання визначають такі характеристики*:

- наявність мети громадянського виховання поєднана з усвідомленням та діяльністю людини і суспільства в цілому;
- мета громадянського виховання не обмежується формуванням громадянського ставлення: кінцевий його результат пов'язаний з формуванням особистості, яка є творчою, самоцінною та соціально цінною;
- громадянське виховання є системним;

– механізм громадянського виховання може бути визначений як передача досвіду та навичок, що надбало суспільство, причому результативність цього процесу зумовлена усією сукупністю соціальних якостей особистості та суспільства;

– форми громадянського виховання мінливі; вони вперше застосовуються у ранньому дитинстві, ускладнюються залежно від розвитку, насамперед, структури знань та суспільних відносин, але ефективні лише тоді, коли не перериваються ні в особистому, ні у суспільному житті, тобто процес громадянського виховання або самовиховання повинен тривати постійно;

– громадянське виховання пов'язане з іншими аспектами розвитку суспільства, зокрема кризи, соціальна невлаштованість людей, хвороби, відсутність гарантованих основних людських прав перешкоджають неперервності процесу громадянського виховання;

– громадянське виховання передбачає не тільки освоєння правил, громадянських норм, громадянських знань, але й громадянську діяльність людини, її участь у процесі перетворення дійсності.

Урахуванням специфіки громадянського виховання та особливостей виховання майбутніх офіцерів служби порятунку дозволило нам сформулювати низку *концептуальних положень щодо формування громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби порятунку під час навчання у вищому навчальному закладі, а саме:*

– формування громадянської вихованості як необхідної складової професійних якостей;

– забезпечення усвідомлення значущості громадянської діяльності у майбутній професійній діяльності;

– використання загальнонаукових підходів до громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку (інтегративний, культурологічний, діяльнісний, аксіологічний та креативний);

– виявлення особливостей громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку;

– розробка концепції громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку на основі інтегративного підходу;

– уточнення компонентної структури, критеріїв, показників і рівнів громадянської вихованості особистості;

– інтеграція змісту, форм та методів громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку у комплексі виховних справ.

Таким чином, актуальність дослідження визначається необхідністю підвищення ефективності громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку, формування у них громадянського світогляду, а також їхньої підготовки до громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку та підлеглих у майбутній професійній діяльності. При цьому одним з головних завдань має бути формування середовища, яке може впливати на навчально-виховний процес та його результати. Це дає можливість зрозуміти особистість студента та курсанта, створити йому умови для творчого розвитку. У створенні такого середовища провідну роль відіграє інтегративний підхід, який органічно поєднує дві провідні функції вищого навчального закладу: навчальну та виховну. До подальших напрямів дослідження належить розробка критеріїв та показників громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби безпеки.

### **Література:**

1. Дерев'яно Н. П. Теоретичні засади формування громадянської культури учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступ.канд. пед. наук спец. 13.00.01 — «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. П. Дерев'яно. — Луганськ, 2004. — 31с.

2. Козловська І.М. Виховний потенціал інтегративного підходу в освіті // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін.. — Херсон: РІПО. 2011. — Випуск 12. — Частина 1. — С.6-14.

3. Кошолар О. Ф. Громадянське виховання старшокласників у процесі історико-краєзнавчої діяльності :

автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук спец. 13.00.07 — «Теорія і методика виховання» / Кошолоп О. Ф. — Херсон, 2005. — 22с.

4. Сахневич І. Д. Формування громадянського самовизначення учнів професійно-технічних навчальних закладів у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук спец. 13.00.07 — «Теорія і методика виховання» / І. Д. Сахневич. — Київ, 2010. — 24с

5. Сухомлинська О. В. Концепція громадянськості й школа в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. — 1999. — № 4. — С. 21-25.

6. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. доктора. пед. наук спец. 13.00.05 / Чернуха Надія Миколаївна. — Луганськ, 2007. — 175с.

*Стаття присвячена проблемі громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку. Визначено основні завдання їх професійної діяльності, виокремлено основні напрями соціально-гуманітарної роботи з особовим складом вищого навчального закладу. Виявлено особливості громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку (громадянська вихованість як необхідна складова професійних якостей, усвідомлення значущості громадянської діяльності у майбутній професійній діяльності, волонтерська діяльність, урахування соціально-політичних умов тощо).*

**Ключові слова:** громадянське виховання, офіцери служби порятунку, особливості громадянського виховання.

*Статья посвящена проблеме гражданского воспитания будущих офицеров службы спасения. Определены основные задачи их профессиональной деятельности, выделены основные направления социально-гуманитарной работы с личным составом высшего учебного заведения. Выявление особенности гражданского воспитания будущих офицеров службы спасения (гражданская воспитанность как необходимая составляющая профессиональных качеств, осознание значимости гражданской деятельности в будущей профессиональной деятельности, волонтерская деятельность, учет социально-политических условий и т.д.).*

**Ключевые слова:** гражданское воспитание, офицеры службы спасения, особенности гражданского воспитания.

*The article deals with civil vyhovannhya future officers rescue. The main task of their professional activity, determined the main directions of social and humanitarian work with staff vyschyho school. Identifying features of civic education of future officers rescue (civil education as an essential component of professional skills, awareness of the importance of civic activities in their future careers, volunteering, taking into account the socio-political conditions, etc.).*

**Key words:** civic education, emergency services officers, especially civic education.

УДК [378.091.26:004.77]:51

В.А. Войтовик  
м. Вінниця, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

**Постановка проблеми.** Еволюція вищої освіти України до загальноєвропейського рівня пов'язана з проблемами, рішення яких бачиться у реформуванні системи підготовки кадрів згідно з міжнародними стандартами. Обсяги інформатизації в багатьох галузях науки, техніки та технології постійно зростають, відбуваються кардинальні зміни у промисловій сфері, постійно висувуються високі професійні вимоги до майбутніх фахівців у різних сферах діяльності. У рамках цього процесу необхідно удосконалити процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих кадрів, використовуючи новітні методики навчання.

В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи, освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій,

конкурентоспроможних на ринку праці; інноваційний характер навчально-виховної діяльності. Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [8].

**Аналіз попередніх досліджень.** Розвиток інновації освіти в Україні пов'язаний з іменами таких відомих учених, педагогів і організаторів освіти й науки, як В. Биков, В. Глушков, А. Гуржій, Б. Малиновський, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Зайчук, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Луговий, В. Міхалевич, С. Ніколаєнко, В. Олійник, І. Прокопенко, С. Раков, О. Співаковський, П. Таланчук, Ю. Триус, М. Шкіль та ін.

**Метою статті** є дослідження особливостей використання онлайн тестування з математичного аналізу для формування математичних компетентностей студентів напряму підготовки «Математика».

**Виклад основного матеріалу.** Інновація в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами. Її запровадження дозволяє вирішити суперечності між старою системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у ВНЗ. Учені трактують інновації в освіті як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану [3].

У своїх працях В. Биков трактує інформатизацію освіти як сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує [2]. Дійсно, використання ІКТ сприяє оптимізації навчання студентів у ВНЗ, зокрема математичного аналізу, оскільки їх запровадження сприяє розширенню можливостей традиційних методів.

Інформатизація ВНЗ передбачає досягнення основного завдання освіти, а саме формування компетентностей студентів, що стає наразі невід'ємною складовою загальнопрофесійної підготовки.

Для визначення рівня набутих знань, умінь та навичок студентів використовують різноманітні методи контролю, до яких зокрема належить тестування. Тестовий контроль рівня знань студентів здійснюється за допомогою набору стандартних завдань, які дають можливість за порівняно короткий час перевірити засвоєння навчального матеріалу всіма студентами, виміряти обсяг і рівень конкретних знань, умінь і навичок [7, с. 363].

В Україні тестування як метод контролю рівня засвоєння знань використовується порівняно нещодавно. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 31.07.1998 р. №285 НПП ВНЗ під час розробки складової частини засобів діагностики рівня професійної підготовки студентів за результатами певних етапів навчання викладачі мають використовувати тестування як метод вимірювання та оцінювання рівня сформованості професійних умінь та навичок. Водночас, Кабінетом Міністрів України ухвалено Постанову від 31 грудня 2005 р. №1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» [6]. Тому підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності повинна бути спрямована на розробку і конструювання відповідних методик, що сприятимуть розвитку студента в сфері інформаційних технологій.

В Енциклопедії освіти тест (англ. test — перевірка, випробування, перевірна контрольна робота) трактується, як сукупність завдань з певної галузі знань або навчального предмета, яка дозволяє якісно оцінити знання, вміння, навчальні досягнення, компетентність студентів. Існує чимало тлумачень педагогічного тесту, які відображають широкий спектр підходів і думок щодо коректного його визначення — від широкого його розуміння як методу дослідження до вузького

сприйняття як засобу вимірювання [3].

Для створення тесту необхідно провести його специфікацію, яка передбачає наступні кроки:

- визначення мети тестування, вибір способу проведення (бланкове чи комп'ютерне);
- аналіз предметної галузі знань, що підлягає контролю, конкретизація елементів знання, які підлягатимуть оцінюванню;
- визначення структури тесту і принципу розміщення завдань;
- побудова матриці тесту, за допомогою якої визначають обсяг матеріалу, що репрезентує галузь знань, когнітивні вміння або структура компетентності студента, рівень засвоєння матеріалу;
- вибір форматів завдань і відповідей;
- визначення процедур проведення тестування та їх регламентація, підготовка інструктивних матеріалів;
- конструювання попередніх варіантів тесту, які апробуватимуться за обороною методикою;
- пілотне тестування, збір емпіричних даних та їх психометричний аналіз;
- добір тестових завдань і конструювання варіантів тесту, визначення його тривалості;
- інструктаж і контрольне тестування;
- обробка результатів контрольного тестування, їх шкалування;
- аналіз та інтерпретація одержаних даних [3].

На основі описаної специфікації ми побудували свою структуру тестових завдань для оцінки залишкових знань із теми «Диференціальне числення функції однієї змінної». Для цього виокремимо основні види тестових завдань, урахувавши доступність реалізації їх у онлайн режимі на цей момент:

- тест, що містить альтернативні тестові завдання;
- тест, що містить завдання на відновлення відповідності частин;
- тест, що містить завдання з множинними відповідями «правильно», «неправильно»;
- тест, що містить завдання на визначення причинної залежності;
- тест, що містить завдання на відтворення правильної послідовності (комбінації);
- тест, що містить завдання відкритого типу [4].

Успіх навчального процесу, який зосереджений на використанні тестового контролю знань, виконує наступні функції: навчальну, розвиваючу, контролюючу, організаційну, виховну, функцію зворотного зв'язку [1].

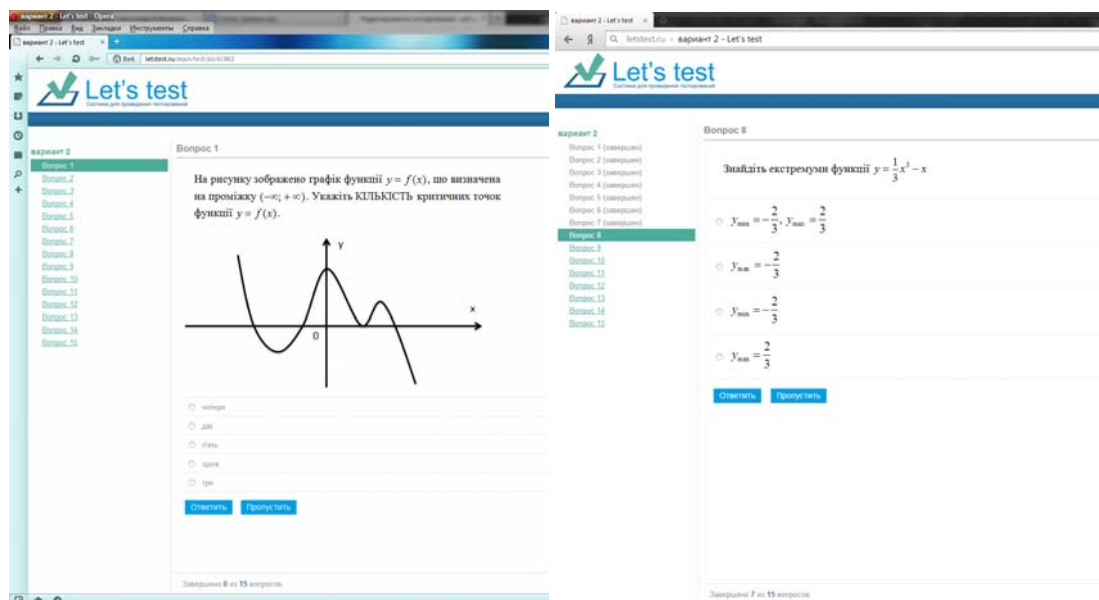
Аналізуючи різноманітні методи контролю знань, умінь і навичок студентів, можна виділити наступні характеристики тестування:

- відносна простота процедури й необхідного обладнання;
- безпосередня фіксація результатів;
- можливість використання як індивідуально, так і для груп;
- зручність математичної обробки результатів;
- короткочасність діагностичного етапу;
- наявністю встановлених стандартів (норм) [5, с. 78].

Дотримуючись цих правил, ми побудували підбірку тестів для перевірки залишкових знань із теми «Диференціальне числення функції однієї змінної». В якості платформи для реалізації тестового комплексу було використано один із спеціалізованих ресурсів мережі Інтернет. Він спеціально призначений для проведення різних типів тестувань для корпоративних та навчальних цілей. Оскільки ми будемо саме типове середовище для тестування, то важливо для достовірності користуватися лише набором технологій і технічних засобів, доступних сучасному вчителю математики. Використовуючи спеціалізований портал (у нашому випадку <http://letstest.ru>) для створення свого середовища тестування, нам необхідна лише наявність останньої версії будь якого поширеного браузера та доступ до Інтернету. Розглянемо коротко

можливості, які надаються у безкоштовному використанні використаного нами ресурсу:

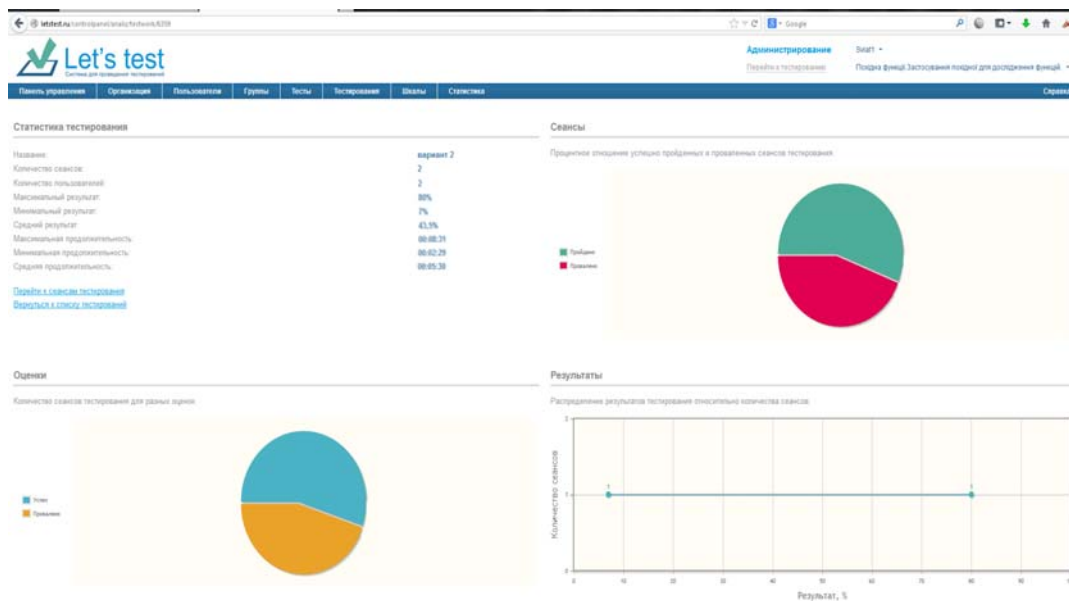
- легкий для використання інтерфейс, що розгорнутий у браузері та не потребує додаткового встановлення будь-якого ПЗ;
- п'ять базових типів облікових записів для забезпечення максимально гнучких рівнів доступу;
- можливість створення великої ієрархічної структури груп тестових завдань та самих тестів;
- п'ять основних типів тестових завдань: відкрита відповідь, вибір одного варіанту, вибір кількох варіантів, встановлення ієрархічної послідовності, встановлення відповідності;
- можливість, крім тексту, додавати до завдання рисунки та відеофайли, причому не окремими ілюстраціями, а в прямо в тексті спеціальним тегом, що дозволяє легко додавати в текст формули (рис. 1.);
- має набір базових інструментів для аналізу процесу проходження тестування та отриманих результатів, вбудована побудова діаграм тестування;
- присутня можливість призначати різні тести певним користувачам, робити їх доступними у визначений час, чітко регламентувати терміни проходження тесту або виставляти тест у вільний доступ для тренування.



**Рис. 1. Приклад вікна тестових завдань**

На описаному ресурсі ми побудували структуру тестів із теми «Диференціальне числення функції однієї змінної» та провели тестування студентів другого курсу напрямку підготовки «Математика». Студенти були додані до спеціальної групи проходження тестування і отримали посилання на тестові завдання. Для кожного визначено свій варіант. Пройти тести студенти могли у будь-якому зручному для них місці, але лише у заздалегідь визначений проміжок часу. Після завершення тестування була доступна можливість переглянути правильні відповіді та загальний результат по тесту, що дозволяло скоригувати свої знання та визначити області для доопрацювання навчального матеріалу. Було надано лише одну спробу для проходження тесту кожному студенту, із списку зареєстрованих на ресурсі. Для забезпечення максимальної ефективності у доступі всі студенти були попередньо зареєстровані та отримали готові логіни і паролі для входу на сайт тестування на свої електронні адреси.

За допомогою інструментів аналітики, що вбудовані в сайт ми отримали готові діаграми з результатами тестів (рис. 2.).



Оскільки такий вид тестування в онлайн режимі проводився для студентів уперше, то отримані результати, а це 67 % студентів, що успішно склали тест та велика кількість позитивних відгуків про сам процес у студентів, дозволяють нам зробити висновок про необхідність подальшого впровадження цього виду контролю знань.

У подальшому планується систематично проводити такого виду тестування для формування математичних компетентностей студентів. Зважаючи на той факт, що студенти самі в майбутньому стануть учителями математики, отриманий досвід дозволить їм більш активно й ефективно вводити в свою професійну діяльність нові технології, формувати предметні компетентності учнів.

**Висновки.** Тест як метод педагогічного вимірювання забезпечує оцінювання навчальних досягнень студентів на рівні об'єктивного порівняння результатів кожного суб'єкта вимірювання з вимогами до навчання (нормативно-орієнтований тест) або критеріями засвоєння навчального предмета (критеріально-орієнтований тест) [3]. На нашу думку, онлайн тестування в процесі розвитку інформаційних технологій буде відігравати все більш вагомую роль у формуванні математичних компетентностей студентів та забезпечувати підвищення якості навчального процесу:

- онлайн тестування виключає з процесу контролю знань психологічні бар'єри та недоліки усного спілкування студента та викладача;
- швидкість і легкість однозначного вимірювання показників, отриманих у результаті проведення процедури тестування;
- висока об'єктивність результату при використанні достатньої кількості різнопланових завдань.

### Література:

1. Аванесов В. А. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме / В. А. Аванесов. — М.: 1995. — 327 с.
2. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. - 2010. - №1(15)
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Касярум Н. В. Тестування як провідний метод діагностики рівня навчальних досягнень студентів / Н. В. Касярум, О. П. Касярум // Вісник Черкаського університету. — 2010. - №189. — С. 111-121.
5. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Клайн. — М.: «ПАН ЛТД.», 1994.—283



- с.
6. Лисенко В. Валідні тести як метод контролю якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ / В. Лисенко, О. Зазимко, Л. Кліх // Вища освіта України. — 2012. - №2. — С. 68-74.
  7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. — К.: ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. — С. 363.
  8. Національна доктрина розвитку освіти // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. — К.: Форум, 2003. — С. 232-249.

*У статті висвітлюються побудова структури тестових завдань і різнопланові типи тестів. Описано переваги і процес використання тестового комплексу для теми «Диференціальне числення функції однієї змінної».*  
**Ключові слова:** онлайн тестування, інформатизація освіти, інновації в освіті.

*В статье освещаются построение структуры тестовых заданий и разноплановые типы тестов. Описаны преимущества и процесс использования тестового комплекса для темы «Дифференциальное исчисление функции одной переменной».*

**Ключевые слова:** онлайн тестирование, информатизация образования, инновации в образовании.

*The article highlights the building structure of tests and diverse types of tests. We describe the advantages and process of using a test set for the theme «Differential calculus of functions of one variable».*

**Key words:** online testing, information education, innovation in education.

УДК 37:004(439)

К.В. Годлевська  
м. Київ, Україна

## **ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ В УГОРЩИНІ**

**Постановка проблеми.** Нині інформаційні технології стали невід'ємною частиною сучасного світу, вони значною мірою визначають подальший економічний та суспільний розвиток людства. Відповідно змінилося і життя людей: те як вони працюють, спілкуються, мислять. Також новітні технології змінили звички, розваги, шопінг, режим зв'язку, методи генерації даних, і все це разом вимагає революційних змін у системі навчання. Комп'ютерні технології та Інтернет дають змогу вчителю краще подати матеріал, зробити його більш цікавим, швидко перевірити знання учнів та підвищити їхній інтерес до навчання. Учитель має можливість отримувати найостаннішу інформацію, активно спілкуватися з колегами, учнями та батьками. Завдяки цьому підвищується авторитет учителя, він дійсно може бути носієм культури, знань, усього передового. Важливість впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у системах освіти визнається практично всіма зарубіжними країнами. Особливий інтерес для нас становить Угорщина. Оскільки, було встановлено, що угорська та українська моделі професійної підготовки вчителів мають багато спільних рис, зумовлених історично сформованими традиціями, особливостями національного, соціально-економічного, духовного розвитку держав, концептуальних засад освітньої політики. Наразі обидві країни тримають курс на інтеграцію національної освіти у європейський освітній простір, модернізацію системи вищої освіти, реалізацію вимог Болонського процесу та міжнародний обмін досвідом, що породжує необхідність оновлення цілей і змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, оскільки їх діяльність має спрямовуватися на гармонійний розвиток кожної особистості, формування її ідеалів, цінностей, а також підготовку підростаючого покоління до активної життєдіяльності в суспільстві.

Спільним для обох країн є прагнення сформувати систему педагогічної освіти, поєднуючи

національні традиції з прогресивними ідеями зарубіжного досвіду, синтез яких покликаний виховати педагога нової генерації, здатного проводити професійну діяльність в умовах інформаційно-технологічного суспільства та полілогу культур, конкурентоспроможного педагогічного працівника, який орієнтується в умовах ринкової економіки.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемам упровадження й ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті присвячено чимало теоретичних та експериментальних праць, вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, дидактів, методистів, фахівців з комп'ютерної техніки, практичних працівників. Окремі питання цієї проблеми розкрито в працях В. Безпалька, В. Бикова, М. Варія, А. Верлани, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Ю. Дорошенка, О. Євсюкова, М. Жалдака, М. Кадемії, М. Ковалю, М. Козяра, А. Кузика, В. Кухаренка, Ю. Маргуліса, Ю. Машбиця, Л. Мельнікова, П. Образцова, Є. Полат, І. Роберт, І. Рубан, С. Сисоєвої, П. Стефаненка, Н. Тализіної, О. Тихомирова, С. Трапезникова, А. Шматко, Г. Щербак та ін.

У цій статті ми звертаємо особливу увагу на досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій учителями Угорщини. Для цього нами були проаналізовані праці Г. Молнара, А. Карпати та законодавчих актів: «Про розвиток інформатизації в народній освіті», а також Державної національної шкільної програми.

**Мета статті** — виявити вплив інформаційно-комунікаційних технологій на професійну підготовку майбутніх учителів в Угорщині

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) не є однозначним. Узагалі ІКТ можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією. Іншими словами, ІКТ складається з інформаційних технологій (ІТ), а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо і відеообробки, передачі, мережевих функцій управління та моніторингу.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать: Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) та ін.

1. Інтернет — це джерело інформації, корисної з точки зору навчальної діяльності, її аналізу та оцінювання. Доступ до Інтернету надає можливість майбутньому вчителю підвищити рівень підготовки, якість знань та мотивацію.

2. Мультимедійні програмні засоби використовують для імітації складних реальних процесів, ситуацій, візуалізації абстрактної інформації за рахунок динамічного представлення процесів, демонструють фрагменти передач, фільмів, віртуальних екскурсій тощо.

3. Офісні програмні продукти (текстові та графічні редактори, програми підготовки презентацій електронні таблиці тощо (тобто те, що входить до пакету програм комп'ютера) використовуються для підготовки навчально-методичного матеріалу (шаблонів, діаграм, таблиць, презентацій) та для подання результатів виконання завдань в електронній формі.

4. Електронні підручники та посібники, системи дистанційного навчання є корисними для організації дистанційної форми навчання та електронної методичної підтримки навчання у класі [2, с. 40].

Дивлячись на арсенал сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються молоддю, безперечно, що вплив технології мають як на неформальну так і на формальну освіту. Крім того, що суттєво збільшилися програмні та апаратні засоби ІКТ збільшилось і їх значення для нового покоління. Відповідно освіта повинна мати інший вигляд, інші методи навчання та інші можливості. Якщо, зараз у людей виникають питання, то відповіді вони шукають у мережі Інтернет на різних форумах. Учитель уже перестав бути для учнів джерелом знань. Але це в свою чергу, ставить перед викладачами завдання — навчити студентів критично мислити, робити аналіз і висновки з отриманої інформації. Існує великий контраст між тим, які технології студенти використовують під час навчання та викладання і поза його межею.

Студенти мають величезні можливості: готують блоги, редагують відео, аудіо та фотографії, але, як виявили дослідження проведені в 23-країнах світу, вони рідко їх використовують у процесі навчання. Більшість з них під час викладання або навчання віддають перевагу стандартному програмному забезпеченню (пакет Microsoft Office, Paint і т. ін.)

У цілях підвищення впливу інформаційно-комунікаційних технологій на освіту і її вдосконалення в ряді Європейських країн були вкладенні значні інвестиції. Це явище торкнулося також і Угорщини. За даними PISA протягом 2000-2004 років студентська молодь і школярі Угорщини були забезпечені новими комп'ютерами та доступом до Інтернету.

У травні 2006 року Інститутом народної освіти спільно з Міністерством освіти Угорщини та Sulinet Programirodajavol був проведений моніторинг використання засобів ІКТ в удосконаленні навчально-виховного процесу. У дослідженні взяли участь директори та їх заступники — 1991, вчителі — 3718, вчителі інформатики та інформаційних технологій — 2784. Одним із проаналізованих питань, яке більш за все нас зацікавило, було використання вчителями інформаційно-комунікаційних технологій під час навчально-виховного процесу. Результати дослідження представлені в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Використання вчителями інформаційно-комунікаційних технологій під час навчально-виховного процесу**

	<b>Не використовувалися</b>	<b>1-2 рази</b>	<b>3-5 разів</b>	<b>Неодноразово</b>	<b>Часто</b>
Тестування студентів (аналіз і оцінка)	39,3 %	17,3 %	11,5 %	21,9 %	10,0 %
Мультимедійний супровід у процесі пояснення	54,3 %	16,2 %	9,9 %	13,2 %	6,4 %
Використання Інтернету	53,9 %	15,4 %	8,6 %	15,3 %	6,7 %
Презентація (PowerPoint)	54,5 %	17,2 %	9,5 %	12,7 %	6,1 %
Використання віртуальних навчальних середовищ	95,9 %	2,2 %	0,8 %	0,9 %	0,3 %

Офіційна підтримка закупівлі обладнання та проведення в школи, коледжі та університети мережі Інтернет було розпочато ще у 1997 році, що було зазначено у Державній національній шкільній програмі, а в 2005 році набув чинності документ Про розвиток інформатизації в народній освіті. До середини 2010 року заклади освіти були оснащені інтерактивними дошками та проекторами, співвідношення комп'ютерів на кількість студентів почало становити 1:6, а у більшості викладачів були свої ноутбуки. Але водночас раніше встановлені комп'ютери почали застарівати і з урахуванням цього явища в 2011 році це співвідношення змінилося на 1:15 [5, с. 25]. Та крім оснащення освітніх закладів обладнанням особливо важливим питанням залишається їх правильне використання. Для вирішення цього питання в Угорщині створенні національні навчальні плани, в яких зазначається які засоби та методи мають бути використані у контексті формальної освіти. У коледжах та університетах Угорщини створені спеціальні предмети, на яких навчають студентів використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій у подальшій професійній діяльності. Та, на жаль, цього часу не достатньо для того щоб досконало ознайомити студентів із усіма програмами, пристроями та веб-додатками. Цей процес ускладнюється стрімким розвитком техніки, в результаті чого змінюється не тільки інструмент, але і способи мислення. Тому основним завданням є набуття майбутніми вчителями початкових класів ІКТ-компетентності.

Під ІКТ-компетентністю студентів розуміємо свідоме володіння студентами складовими навичками ІКТ-грамотності для розв'язання питань навчальної діяльності. При цьому акцент робиться на сформованості узагальнених пізнавальних, етичних і технічних навичок. ІКТ-грамотність визначає, якими навичками та вміннями має володіти студент для виконання такої діяльності:

- визначення інформації — здатність використовувати інструменти ІКТ для представлення інформації;
- доступ до інформації — вміння інтегрувати та представляти інформацію;
- оцінювати інформацію — вміння виносити судження про якість, важливість, користь та ефективність інформації;
- створення інформації — вміння генерувати інформацію, адаптувати, застосовуючи, проектуючи, розробляючи її;
- повідомлення інформації — здатність певним чином передавати інформацію у середовищі ІКТ [1, с. 100].

На думку, Г. Молнара, значну увагу варто приділити використанню:

- відкритого програмного забезпечення для організації освіти, що дасть змогу користувачу самому обирати програми і не обмежуватись правами користувача. Має меншу вартість установки та вільний доступ до вмісту [5, с. 30];
- соціальних мереж та технології Web 2.0. Ці технології вже активно використовуються у повсякденному житті та неформальному навчанні (Facebook, YouTube, Twitter, Вікіпедія та ін.) [5, с. 30].

Технології Веб 2.0 справедливо називають соціальними сервісами мережі Інтернет, оскільки їх використання зазвичай здійснюється спільно в межах відповідної групи користувачів. Групи користувачів можуть утворювати цілі мережні співтовариства, які об'єднують свої зусилля для досягнення відповідної мети. Прикладом такої групи може бути створення мережного співтовариства студентів — майбутніх учителів для спільного використання освітніх веб-ресурсів.

Аналіз основних соціальних сервісів мережі Інтернет дає змогу дібрати ті сервіси, використання яких буде ефективно впливати на методичну підготовку майбутніх учителів до використання освітніх веб-ресурсів. На нашу думку, доцільно використовувати такі соціальні сервіси: системи створення веб-журналів; системи вікі-енциклопедій; системи збереження мультимедійних веб-ресурсів. Варто зауважити, що використання соціальних сервісів Веб 2.0 не є складним процесом, оскільки не вимагає знань мови програмування або умінь створювати html-сторінки. Простота і зручність використання соціальних сервісів Веб 2.0 дає змогу економити час і не витратити його на довгі пояснення технології функціонування веб-систем; співпраця та обмін знаннями. Існують різні типи веб-програм, що мають різні можливості: одні дозволяють спільне редагування документів, інші полегшують зв'язок (Skype) або обмін контентом (BitTorrent) та створюють віртуальні світи (Second Life), які можуть допомогти в імітації навчального середовища. Усі ці можливості значно змінюють роль викладача в навчально-виховному процесі. Він перестає бути керівником, а постає в ролі наставника [5, с. 30].

**Висновки.** На даний час в Угорщині розроблена різноманітна кількість веб-додатків, підкастів, віртуальних навчальних середовищ, методик комп'ютерного обчислення та оцінки, але їх вивчення відбувається в межах деяких курсів. І передовим завданням, зараз є поступове введення додаткових ресурсів та збільшення годин у навчальних планах на їх опанування.

### Література:

1. Кадемія М.Ю. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів педагогічного вищого навчального закладу/ М.Ю. Кадемія // Психолого-педагогічні аспекти формування національної еліти. — Вип. 1, 2010 — С.98-103.
2. Чернікова Л. А. Сутність поняття ІКТ-компетентності педагога / Л.А. Чернікова// Комп'ютерна грамотність вчителів з точки зору стандартів ЄС: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Полтава, 18-20 листопада 2008 р.) — П. : Полтав. ін-т післядипл. педагог. освіти ім. М.В. Остроградського, 2008. — С. 40-42.
3. Kárpáti Andrea — Molnár Gy. — Tóth P. — Főző A. (szerk.) (2008): A 21. század iskolája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

4. Kárpáti Andrea — Horváth Ádám (2009): National Policies and Practices on ICT in Education in Hungary. In: Plomp, Tjeerd — Law, N. — Anderson, R. — Quale, A. (eds.): Cross-National ICT Policies and Practices in Education. Information Age Publishing, Charlotte, NC, USA, 349-368.

5. Molnár Gyöngyvér. Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra / A Magyar Tudományos Akadémia folyóirata — B, 2011. — С. 25-30.

*У статті розкрито сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології», «ІКТ-компетентність». Визначено види інформаційно-комунікаційних технологій. Виявлено вплив ІКТ на навчально-виховний процес в Угорщині.*

**Ключові слова:** «інформаційно-комунікаційні технології», «ІКТ-компетентність».

*В статье раскрыта сущность понятия «информационно-коммуникационные технологии», «ИКТ-компетентность». Определены виды информационно-коммуникационных технологий. Выявлено влияние ИКТ на учебно-воспитательный процесс в Венгрии.*

**Ключевые слова:** «информационно-коммуникационные технологии», «ИКТ-компетентность».

*The article deals with the essence of the concept of «information and communication technologies», «ICT competence.» The types of information and communication technologies. The influence of ICT in the educational process in Hungary.*

**Key words:** Information and Communication Technologies, ICT competence.

УДК 378.147

Т.М. Горохівська  
м. Львів, Україна

## ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

**Постановка проблеми.** Перехід України до високотехнологічного інформаційного суспільства зумовлює необхідність глибокого оновлення системи освіти, яка є основою розвитку країни, запорукою її майбутнього. Важливе місце у цьому процесі займає професійна підготовка магістрів — майбутніх управлінців навчальних закладів, що вирішальним чином впливає на результативність модернізації українського освітнього простору, оскільки вивести навчальний заклад на новий якісний рівень зможуть лише компетентні керівники, здатні сприймати нові знання, схильні до педагогічних пошуків, до прояву власної активності в теоретичному і методичному забезпеченні впроваджених в освітянську практику інновацій. Саме тому особливої актуальності набуває проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом, вирішення якої потребує розробки ефективних засобів формування всебічно розвиненої особистості, здатної не лише застосовувати здобуті знання у майбутній професійній діяльності, але й постійно поповнювати їх.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз наукової літератури, присвяченої різним аспектам самоосвітньої компетентності, свідчить, що проблема є одним із важливих завдань педагогічної теорії та практики і необхідною умовою професійного самовдосконалення спеціаліста в рамках динамічних змін у суспільстві, науці і технологіях.

Так, історичні та соціальні аспекти самоосвіти досліджуються А. Айзенбергом, Б. Райським, М. Скаткіним, Є. Шукліною та ін. Взаємозв'язок освіти та самоосвіти розглядається в роботах О. Арета, А. Бодальова, А. Кочетова, В. Селіванова та ін.

Питаннями теорії та практики самоосвіти дорослої людини займалися такі дослідники як А. Громцева, І. Наумченко, Г. Сухобська та ін. Серед науковців, які висвітлюють проблему пошуку шляхів та засобів формування потреб у самоосвіті — В. Буряк, І. Редковець та ін.

Як передумову формування пізнавальної активності індивіда проблему організації самостійної роботи розглядали М. Данилов, Б. Єсіпов, Т. Шамова та інші. Водночас, як засіб удосконалення професійної діяльності та неперервності освіти питання професійної самоосвіти розкриваються В. Андрєєвим, Р. Гаріф'яновим, С. Єлкановим, Б. Зікріною, Б. Зязіним, Д. Казихановою та ін.

Особлива увага приділяється дослідниками М. Башкіровою, О. Кочетовою, В. Кузьміною, А. Марковою, І. Наумченко, П. Пшебильським, Я. Турбовським розробці структури, змісту та методів самоосвітньої діяльності, а також її місця в професійній діяльності. Окремі аспекти формування самоосвітньої компетентності фахівців досліджуються в роботах Н. Воропай, Н. Коваленко, О. Ножовніка, Є. Співаковської-Ванденберг та ін.

Отже, нині у дослідженні проблеми самоосвітньої діяльності особистості існує чималий науковий доробок. Проте, аналіз джерельної бази з теорії та методики професійної освіти свідчить про те, що проблема самоосвітньої компетентності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом у технічному університеті до останнього часу не має достатнього наукового обґрунтування.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом у технічному університеті.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно із Законом України «Про вищу освіту», Указом Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» здійснюється цілеспрямована робота щодо створення нової законодавчої та нормативної бази вищої освіти, оновлюються зміст, структура і методи навчання, впроваджуються у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів міжнародні, галузеві стандарти підготовки фахівців. Вирішення стратегічних освітніх завдань, визначених у нормативно-правових документах, залежить, у першу чергу, від якісного управління, що здійснюється у навчально-виховних закладах, компетентності і здібностей їх керівників, а також від оволодіння ними змістом, методами і формами ефективного управління. Вищий навчальний заклад, що готує майбутніх магістрів управління навчальним закладом, повинен формувати творчу особистість, здатну до вирішення складних життєвих завдань, оптимального адаптування в умовах, що постійно змінюються, до самонавчання, поповнення інформації, її оцінювання та використання для отримання нових знань і задоволення своїх пізнавальних і професійних освітніх потреб.

Однією з перспективних тенденцій модернізації професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальним закладом є компетентнісний підхід. Наразі педагогічною наукою здійснено значний поступ у розвитку компетентнісного підходу до освіти в межах дослідження сутності компетентності особистості, шляхів її формування, визначення ключових компетентностей, їхньої ієрархії.

Як приклад багатомірності трактовки, наведемо декілька визначень компетентності. Так, С. Гончаренко компетентність визначає як сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [12].

О. Пометун під компетенцією розуміє «спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі навчання й дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [11].

І. Зязюн вважає, що компетентність — це якість особистості, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовленому досвіді соціально професійної життєдіяльності людини [10].

Незважаючи на різницю в тлумаченні поняття «компетентність», аналіз точок зору більшості дослідників показав, що в педагогіці компетентність розглядається як системне поняття, загальна здатність і готовність до продуктивної діяльності, інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення

та поведінкові реакції.

Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і потребами сучасного життя. Ідея компетентнісно спрямованої освіти органічно пов'язана з тими педагогічними прецедентами, де утверджуються такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід тощо. Дослідник І. Єрмаков відмічає, що «метою компетентнісно спрямованої освіти є сприяння становленню людини як суб'єкта і проектувальника життя, усвідомлення свого життєвого шляху» [4, с. 47].

Так, основною метою компетентнісного підходу в освіті є формування здатності до самоосвітньої діяльності. Водночас, організаційним підґрунтям освітнього процесу в рамках означеного підходу є навчальна самостійна діяльність, в основу якої покладено створення умов для формування у студентів (магістрів) досвіду самостійного вирішення різних проблем. Однак, якщо мета і освітній процес безпосередньо пов'язані з самостійною діяльністю, то й результат цього процесу повинен мати подібну специфіку. З позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування ключових компетентностей.

Визначення компетентності як володіння компетенціями і як якості людини, котра володіє всебічними знаннями в певній галузі, дозволяє визначити дослідникам коло компетенцій, якими має володіти майбутній фахівець.

Так, А. Хуторський вважає, що метою освітньої діяльності в контексті компетентнісного підходу є оволодіння освітньою компетенцією, яка представляє собою «сукупність змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності» [13, с. 61]. Визначивши поняття освітніх компетенцій, дослідник пропонує їх ієрархію:

- ключові компетенції — належать до загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні компетенції — належать до визначеного кола навчальних предметів і освітніх галузей;
- предметні компетенції — окремі по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [13, с. 62].

Розгляд змістового наповнення означених груп компетенцій дозволяє стверджувати, що практично кожна містить у собі елемент, який характеризує навчальну самостійну діяльність. Ціннісно-сміслові компетенції забезпечують механізм самовизначення; навчально-пізнавальні компетенції забезпечують сферу самостійної пізнавальної діяльності, рефлексію і самооцінку; інформаційні компетенції відображають уміння самостійно оперувати інформацією; соціально-трудова компетенції визначають володіння знаннями і досвідом в галузі професійного самовизначення; компетенції особистісного самовдосконалення майже повністю ґрунтуються на самостійній діяльності, оскільки спрямовані на освоєння способів самопізнання, саморозвитку, саморегуляції та ін. Таким чином, змістовними елементами ключових компетенцій виступають різні конструкти навчальної самостійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про складність і багатоаспектність поняття «самоосвіта», що зумовило наявність різних підходів до його тлумачення. Самоосвіта розглядається як: вид пізнавальної діяльності (М. Бондаренко, А. Громцева, Н. Косенко, П. Пшебильський, Н. Хмель та ін.); процес пізнання (Б. Райский); вид навчання (В. Оконь, І. Колеснікова); форма набуття та поглиблення знань (Л. Борисова, Н. Бухлова, О. Лебедева, Р. Скульський); освіта, яка здобувається шляхом самостійної роботи (С. Гончаренко); складова частина самовиховання, удосконалення особистості (Г. Коджаспірова); форма неперервного продовження загальної та професійної освіти (А. Айзенберг, М. Піскунов); готовність людини до самостійного творчого оволодіння знаннями, уміннями та навичками (С. Архангельський) тощо [1, с. 10].

Так, О. Кочетов тлумачить поняття самоосвіти як процес розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей, удосконалення своєї особистості за допомогою самостійної та науково-дослідницької діяльності [7].

К. Коджаспірова та В. Козаков самоосвіту розглядають як систему розумового та світоглядного самовиховання, оновлення, розширення та поглиблення отриманих знань, удосконалення практичних умінь та навичок [там само].

Отже, під самоосвітою розуміється самостійний процес пошуку та засвоєння певних знань, умінь та навичок. Це поняття передбачає неперервний саморозвиток, самовиховання та самонавчання і є специфічним інформаційно-забезпечувальним видом діяльності, що здійснюється в процесі самостійної роботи поза межами систематичного навчання у вищому навчальному закладі.

Слід зазначити, що у педагогічній літературі зустрічається декілька взаємопов'язаних понять: «самоосвіта», «самостійна робота», «самоосвітня діяльність», які мають спільні та відмінні ознаки. Питанню розмежування цих понять у різний час присвятили свої праці А. Громцева, П. Підкасистий, Н. Половнікова, Г. Серіков, А. Усова та ін.

Принципова відмінність понять «самостійна робота» та «самоосвітня діяльність» полягає в тому, що самостійна робота студента, в основному, ініціюється і керується ззовні, а самоосвітня діяльність — внутрішніми мотивами, що виходять за межі навчальних. Самостійна робота — це будь-яка діяльність особистості, яку вона здійснює з метою досягнення поставлених цілей без участі керівника, в той час як самоосвіта визначається як специфічний вид діяльності, у процесі якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє свої пізнавальні потреби або удосконалює свої здібності, якості та властивості особистості.

Поняття «самоосвіта» і «самоосвітня діяльність» нерідко визначаються як синоніми. Деякі дослідники (Ю. Бабанський, Ю. Калугін, І. Лернер, Н. Талізін та ін.) розрізняють ці поняття на основі процесів, які вимірюють їх об'єм і рівень самостійності. Якщо метою самоосвіти є процес самовдосконалення, самовиховання, саморозвитку, то метою самоосвітньої діяльності — самоосвітня, повністю або частково самостійне здобуття знань, умінь і навичок.

Отже, сплав вихідних сегментів — компетентності і самоосвіти — самоосвітня компетентність — це готовність і здатність до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку.

Дослідники І. Зимняя, С. Рубінштейн, Л. Виготський, розглядаючи сутність самоосвітньої компетентності, дійшли до висновку, що ця категорія виступає як системоутворююча, стрижнева [5]. Вона детермінує формування інших ключових компетентностей, виступаючи як мета і засіб ефективного розвитку особистості в процесі освіти.

О. Овчарук визначає самоосвітню компетентність особистості як готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку [9, с. 18].

Н. Бухлова розглядає самоосвітню компетентність як інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих і структурованих знань, самоосвітніх умов і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самостійної діяльності, спрямованості на освіту впродовж життя, ціннісних орієнтацій, самовиховання та саморозвитку [2, с. 178].

Н. Коваленко самоосвітню компетентність особистості розуміє як складну інтегровану властивість особистості, яка забезпечує готовність задовольняти індивідуальні та соціальні потреби пізнання нею дійсності на основі оволодіння знаннями, уміннями та навичками, способами діяльності та набутого досвіду продуктивно здійснювати самостійне систематичне цільове освоєння соціального досвіду людства [8].

Таким чином, аналізуючи роботи вітчизняних дослідників, можна визначити, що самоосвітня компетентність майбутнього магістра з управління навчальним закладом у технічному університеті розглядається як інтегративна якість особистості, яка характеризується емоційно-ціннісним ставленням до професійно-особистісного саморозвитку і самоосвітньої діяльності, включає систему знань про способи її здійснення, суб'єктно-особистісний досвід творчого вирішення проблем самоосвітньої діяльності, готовність до розробки та реалізації її моделей і рефлексії результатів продуктивної діяльності.



Слід також зазначити, що самоосвітня компетентність є невід'ємною частиною професійної компетентності випускника вищого навчального закладу і показником успішності його майбутнього професійно-особистісного розвитку.

В. Іванютина зазначає, що самоосвітня компетентність передбачає:

- здатність до самоосвіти, організації власних прийомів самонавчання;
- відповідальність за рівень власної самоосвітньої діяльності;
- гнучкість застосування знань, умінь і навичок в умовах швидких змін;
- постійний самоаналіз, контроль своєї діяльності [6].

Дослідниця О. Чеботарьова виділяє три основні фактори значущості самоосвітньої компетентності:

– забезпечує академічну мобільність студента, його готовність до засвоєння програми вищої професійної освіти;

– обумовлює професійну мобільність випускника, який здатен не тільки в майбутньому розвивати свої професійні навички, підвищувати кваліфікацію, але й готового, за необхідністю, змінювати спеціальність, сферу своєї професійної діяльності, що є доволі актуальним у світлі останніх подій у світовій економіці;

– сприяє підвищенню якості роботи вищого навчального закладу, який покликаний реалізовувати програму вищої освіти [14].

Внутрішня структура самоосвітньої компетентності будується на основі: розуміння особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності; уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням особистих потреб і потреб суспільства; впорядкування своїх знань, знаходження зв'язків між ними; критичного ставлення до будь-якої отриманої інформації, вироблення особистісної позиції в процесі здобуття певних знань; уміння розв'язувати різноманітні проблеми на основі здобутих самостійно знань; гнучкості застосування набутих знань, умінь і навичок в умовах швидких змін; представлення, обґрунтування та захисту отриманого результату; знаходження нестандартних нових рішень на основі самостійно здобутих знань; використання та отримання інформації різноманітних баз даних, джерел інформації; уміння використовувати нові технології інформації та комунікації; адекватного оцінювання значення здобутих знань у своїй діяльності; уміння співпрацювати з іншими людьми, здобувати знання шляхом колективної діяльності; прийняття рішень на основі співробітництва, толерантного ставлення до опозиційної точки зору; відповідальності за організацію своєї самоосвітньої роботи; постійного самоаналізу та самоконтролю за самоосвітньою діяльністю [3, с. 60].

**Висновки.** Таким чином, динамічність суспільного розвитку Української держави передбачає, що професійна діяльність людини не визначена на весь період її професійної кар'єри і потребує безперервної освіти, постійного підвищення самоосвітньої компетентності.

Самоосвітня компетентність виступає стрижнем структури особистості майбутнього магістра з управління навчальним закладом і виявляється у якості особистості, що характеризує її здатність до систематичної, самостійно організованої діяльності, спрямованої на продовження власної освіти в загальнокультурному та професійному аспектах. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають у розробці методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом у технічному університеті.

### Література:

1. Білоусова Л.І. Формування компетентності самоосвіти майбутнього вчителя у навчальному процесі сучасного педагогічного університету [Електронний ресурс] / Л.І. Білоусова, О.Б. Кисельова // Дидактична модель управління дієвою фаховою підготовкою майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованих схем навчання. Ч. 1, 2010. Режим доступу: <http://www.http://zavantag.com>.

2. Бухлова Н.В. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до формування самоосвітньої компетентності вчителів у процесі післядипломної педагогічної освіти / Н.В. Бухлова // Науковий часопис

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблема теорії і практики: наукове видання. Вип. 7 (17). До 175-річчя НПУ імені М.П. Драгоманова / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; редкол. В.П. Андрущенко (голова) [та ін.]. — Київ: НПУ, 2007. — С. 174-179.

3. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання / А. Добридень // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — 2010. — № 1. — С. 59-64.

4. Єрмаков І. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / І. Єрмаков // Вересень. — 2003. — № 3. — С. 47-50.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. [Авторская версия.] / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 20 с.

6. Иванютина В.Н. Формирование ключевых компетентностей учеников на уроках математики [Электронный ресурс] / В. Н. Иванютина. — Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/416315/>.

7. Клочко А. О. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / А.О. Клочко. — Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>.

8. Коваленко Н. В. Генезис поняття «самоосвітня компетентність учнів» / Н. В. Коваленко // Педагогічні науки. — 2008. — С. 67-75.

9. Овчарук О. Профільне навчання в старшій школі / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. — Київ: К.І.С., 2003. — 296 с.

10. Педагогічна майстерність : [підручник] // І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. — К. : Вища шк., 1997. — 349 с.

11. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. — 2005. — № 23. - С.18-20.

12. Український педагогічний словник // Укл. Гончаренко С.; [За ред. Головка С]. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.

13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

14. Чеботарева, Е.С. Самообразовательная компетентность будущих специалистов как критерий его качества подготовки [Электронный ресурс] / Е.С.Чеботарева // Ученые записки: электронн. науч. журнал Курского гос. ун-та.- Курск: Изд-во КГУ, 2008.- №5.- Режим доступа к журн.: <http://www.scientific-notes.ru>, свободный.

*У статті теоретично обґрунтовано проблему формування самоосвітньої компетентності майбутніх магістрів з управління навчальним закладом у технічному університеті.*

**Ключові слова:** самоосвіта, самоосвітня діяльність, компетентність, самоосвітня компетентність, магістри з управління навчальним закладом.

*В статті теоретично обґрунтовується проблема формування самообразовательной компетентности будущих магистров специальности «Управление учебным заведением» в техническом университете.*

**Ключевые слова:** самообразование, самообразовательная деятельность, компетентность, самообразовательная компетентность, магистры специальности «Управление учебным заведением».

*In the article considered theoretical basis use of formation self-education competence of future masters of management educational establishment in a technical university.*

**Key words:** self-education, self-education activity, competence, self-education competence, masters of management educational establishment in a technical university.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Постановка проблеми.** Інтеграція сучасної вищої педагогічної освіти у європейський простір передбачає, насамперед, підготовку компетентного фахівця, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, уміє визначати й успішно досягати поставлені педагогічні цілі, є суб'єктом особистісного та професійного зростання, ключовою фігурою у формуванні життєвої компетентності учнів.

Зростаючі вимоги до професійної підготовки вчителя вимагає якісно нових теоретико-методичних підходів у підготовці студентської молоді, які дозволять їй, навчаючись у вищих навчальних закладах, опанувати основи наук та сформувані професійні компетентності. Тому в такому контексті значний інтерес викликають інноваційні технології навчання, серед яких вагоме місце посідають інтерактивні технології.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій** показав, що вивченню інтерактивних технологій присвячені праці: С. Гончаренка, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пометун, Г. Селевко, С. Сисоєвої тощо. Водночас, зважаючи на значну кількість наукових праць, недослідженими залишаються питання щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій

Тому **метою** статті є аналіз ефективності інтерактивних засобів навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасний етап модернізації вищої освіти в Україні спрямований на вирішення низки проблем, пов'язаних із необхідністю підготовки педагогів нової генерації, які здатні самостійно й творчо мислити, приймати швидкі та адекватні рішення, орієнтуватися у мінливих ситуаціях, проявляти творчу ініціативу. Для їх виховання освітня система потребує мобільного, відкритого до інновацій, компетентного фахівця. Адже вчитель є носієм духовного, інтелектуального, культурного потенціалів, що детермінує розвиток як людини, так і суспільства в цілому.

Одним із шляхів ефективного набуття студентською молоддю знань, умінь і навичок є використання технологічності в освіті. Технологічний підхід відрізняється своїми якісними характеристиками, який гарантує кінцевий результат і проектування майбутнього навчального процесу. Педагогічна ж технологія виступає як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з обліком технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своєю задачею оптимізацію форм освіти.

Педагогічна технологія являє собою синтез педагогічних досягнень, поєднання традиційних, досконалих форм і методів із сучасними ефективними освітніми інноваціями. Вона ґрунтується на досягненнях психологічної, педагогічної та суспільних наук, передовому педагогічному досвіді. У цілому, педагогічна технологія реалізується як систематична, цілеспрямована, свідомо проєктована діяльність, що відрізняється від неструктурованого елементарного виконання, і тому служить досягненню мети з найменшими витратами [8].

Незважаючи на спроби реформувати систему вищої освіти і потреби суспільства в ефективній підготовці кваліфікованих фахівців, на теперішній день у вітчизняній практиці все ще застосовується пасивна модель навчання, де особистість студента виступає в ролі «об'єкта» навчання, що засвоює і відтворює матеріал, переданий йому викладачем, текстом підручника, інтернетом тобто джерелом знань.

Натомість, зростаючі вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів, вимагають якісно нових теоретико-методичних підходів. Одним із шляхів ефективного формування

професійної компетентності є використання активного навчання. Активна модель навчання характеризується застосуванням методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність особистості, і є різновидом інтерактивних технологій навчання.

Термін «інтерактивна педагогіка» в науці є порівняно новим. У науковий обіг його було введено німецьким дослідником Гансом Фріцом [2] у 1975 р. Незважаючи на це, названу проблему відображено в роботах багатьох зарубіжних учених, а також вітчизняних науковців. Слово «інтерактивний» англійського походження (від «interact», у якому «inter» означає «взаємний», а «act» — «діяти»). Українською мовою значення цих двох мовних одиниць можна подати в наступній редакції: спосіб взаємодії чи бути в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (книга, комп'ютер), або ким-небудь (учень, учитель). Таке тлумачення дає можливість говорити про інтерактивне навчання як діалогічне, що забезпечує взаємодію педагога та учня.

За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б. Бім-Бада [5, с. 107] «інтерактивне навчання» — це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється.

Визначення «інтерактивне навчання» М. Кларін [3] вважає як переклад англійського терміну «interactive learning», який означає навчання (стихийне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії. Водночас К. Баханов [1] визначає його як навчання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації спілкування між собою, учнів з учителем, між групами, що спрямоване на розв'язання спільної навчальної проблеми.

Сутність інтерактивного навчання на думку О. Пометун [6], полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером колективу.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування між учасниками навчально-виховного процесу, обміном способом діяльності, зміною і різноманітністю їх видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією своєї діяльності його учасниками і процесу загалом.

Ми розуміємо «інтерактивне навчання» як навчання у взаємодії, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами на засадах співробітництва.

Використання засобів інтерактивних технологій навчання сприяє розв'язанню таких завдань: навчально-пізнавальних (конкретна дидактична мета), комунікативно-розвивальних (пов'язане з загальним емоційно-інтелектуальним фоном процесу пізнання) і соціально-орієнтаційних (результати якого проявляються за межами навчального часу і простору) [4].

Доцільність використання інтерактивних технологій у процесі фахової підготовки засвідчують результати, проведені Національним тренінговим центром (США), які показують, що інтерактивне навчання дає змогу значно збільшити відсоток засвоєння інформації, оскільки впливає не лише на свідомість людини, а й на її волю, почуття, дії, практику. Результати цих досліджень відображені у схемі, яка отримала назву «Піраміда навчання»:

- лекції — 5 %;
- читання — 10 %;
- відео/аудіо-матеріали — 20 %;

- демонстрації — 30 %;
- дискусійні групи — 50 %;
- практика через дію — 75 %;
- навчання інших / застосування отриманих знань відразу — 90 % [6].

Схожі результати підтверджують дослідження сучасних російських психологів, що студент може запам'ятати:

- читаючи очима — 10 %;
- слухаючи — 26 %;
- розглядаючи — 30 %;
- слухаючи і розглядаючи — 50 %;
- обговорюючи — 70 %;
- використовуючи особистий досвід — 80 %;
- спільна діяльність з обговоренням — 90 %;
- навчання інших — 95 % [7].

Такі дані дають підстави стверджувати, що найбільших результатів можна досягнути за умов інтерактивного навчання — дискусійні групи, особистий досвід, практика через дію (спільна діяльність), взаємне навчання та навчання інших. Саме така побудова навчального процесу дасть змогу зробити процес навчання ефективним, а використання інтерактивних засобів підвищить мотивацію та інтерес до навчання [7].

Правильна взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу може стати потужним фактором підвищення ефективності навчання. Тому така модель навчання характеризується застосуванням методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність особистості. Інтерактивні засоби навчання спрямовані на створення нових можливостей для міжособистісної взаємодії між викладачем та студентом на основі діалогу та продуктивне формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Успішне оволодіння професійними компетентностями, в свою чергу, допоможе випускникам ВНЗ органічно включитися в педагогічну роботу і розпочати практичне застосування наукових знань у процесі самостійної професійної діяльності.

Зважаючи на сказане вище можна зробити такі **висновки**:

1. Зростаючі вимоги до професійної підготовки вчителя вимагають якісно нових теоретико-методичних підходів у підготовці студентської молоді, які дозволять їй, навчаючись у вищих навчальних закладах, опанувати основи наук та сформувати професійні компетентності. Тому, в цьому контексті значний інтерес викликають інноваційні технології навчання, серед яких важливе місце займають інтерактивні технології.

2. Одним із шляхів ефективного набуття студентською молоддю знань, умінь та навичок є використання технологічності в освіті. Технологічний підхід різниться своїми якісними характеристиками, який гарантує кінцевий результат і проектування майбутнього навчального процесу.

3. Сутність інтерактивного навчання полягає у взаємодії, спрямованої на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу між рівноправними суб'єктами навчання на засадах співробітництва. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

4. Інтерактивні засоби навчання спрямовані на продуктивне формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Успішне оволодіння професійними компетентностями, в свою чергу, допоможе випускникам ВНЗ органічно включитися в педагогічну роботу і розпочати практичне застосування наукових знань у процесі самостійної професійної діяльності.

**Перспективи подальших розвідок** полягають у ґрунтовному аналізі інтерактивних технологій, як ефективного засобу формування професійної компетентності майбутніх учителів.

### Література:

1. Баханов К. О. Інтерактивне навчання / К. О. Баханов // Історія в школах України. — 1998. — №2. — С. 31—36.
2. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / [Н. Г. Баліцька, О. А. Біда, Г. П. Волошина та ін.]; під ред. Н. С. Побірченко. — К. : Наук. світ, 2003. — 138 с.
3. Кларин М. В. Интерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта/ М.В. Кларин // Педагогика. — 2000. — №7. — С. 12—19.
4. Остапйовський І. Є, Остапйовська Т. П. Використання інтерактивних технологій у формуванні здорового способу життя особистості [Електронний ресурс] / І. Є. Остапйовський, Т. П. Остапйовська — Режим доступу: [http : archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/nvnu/ped/2010\\_13/R5/Ostapovskiy.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/nvnu/ped/2010_13/R5/Ostapovskiy.pdf)
5. Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Бим-Бад Б. М.]. — М., 2002. — 528 с.
6. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання / О. Пометун. — К. : Шк. світ, 2007. — 112 с.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К. : Видавництво А. С. К., 2004. — 192 с.
8. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. — 2008. — №2. — С. 19-27.

*У статті розкривається сутність засобів інтерактивних технологій, яка проявляється в активній взаємодії й спрямована на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу між учасниками навчально-виховного процесу на засадах співробітництва. Аналізується їх переваги і ефективність у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів.*

**Ключові слова:** інтерактивні технології; професійна компетентність, майбутні учителів, активне навчання, засоби.

*В статье раскрывается сущность средств интерактивных технологий, которая проявляется в активном взаимодействии и направлена на активизацию познавательной деятельности студентов, происходит в форме диалога между участниками учебно-воспитательного процесса на основе сотрудничества. Анализируются их преимущества и эффективность в формировании профессиональной компетентности будущих учителей.*

**Ключевые слова:** интерактивные технологии и профессиональная компетентность, будущие учителя, активное обучение, средства.

*The article exposes the means of interactive technology, which manifests itself in active interaction and aims at enhancing students' cognitive activity that occurs in the form of a dialogue between the participants of the educational process in the spirit of cooperation. Analyzes their advantages and efficiency in development of professional competence of future teachers.*

**Key words:** interactive technology, professional competence, future teachers, active learning tools.

УДК 378.018.43-043.86

О.В. Давискіба  
м. Луганськ, Україна

## ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Інтеграція України в європейське і світове співтовариство, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та створення на їх основі глобальної мережі Internet є однією з особливостей сучасного інформаційного суспільства. В основі соціально-економічного розвитку інформаційно відкритого суспільства лежить, перш за все, виробництво інформації та знань. Тому, сучасна економічна ситуація країни викликає необхідність у фахівців протягом життя постійно підвищувати свою кваліфікацію відповідної галузі професійної діяльності.

Водночас перехід до інформаційного суспільства, розширення видів діяльності людини зумовили якісні зміни у системі освіти, а саме перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя, пошук нових підходів, нових технологій, нових освітніх систем. Нині, впровадження дистанційного навчання в Україні регулюється державними органами влади (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Учитель», Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні) [1-6], які є обов'язковими для виконання вищими навчальними закладами.

У вищих навчальних закладах України дистанційне навчання використовується для професійної підготовки фахівців та для підтримки викладання окремих дисциплін. Проте, незважаючи на значний досвід вищих навчальних закладів з реалізації систем дистанційного навчання на базі використання комп'ютерних мереж і сучасних телекомунікаційних технологій, більшість з них не відповідають повноцінній та ефективній організації індивідуалізованого навчального процесу [7].

Тому актуальною залишається проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема організації дистанційного навчання відповідно до тенденцій розвитку сучасних освітніх умов.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень, що з'явилися останнім часом, свідчить підвищену значну увагу науковців до проблем упровадження дистанційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів (В. Кухаренко, Р. Гуревич, В. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко, Р. Бел, Дж. Блумстук, Д. Кіган, Дж. Коумі, О. Андреев, М. Моїсєєва, Є. Полат, В. Солдаткін, А. Хуторський та ін.); наукового забезпечення дистанційної професійної освіти (В. Биков, М. Михальченко, Л. Лещенко, П. Стефаненко); організаційно-педагогічних основ дистанційної освіти за кордоном та в Україні (В. Олійник, В. Жулкевська, Н. Жевакіна, Н. Корсунська, М. Танась, П. Таланчук, О. Третьяк, Т. Койчева, В. Шейко та ін.).

Незважаючи на наявність різнопланових і досить масштабних досліджень з питань ефективності дистанційної освіти, розробки адаптивних методів та технологій навчальних систем, наразі, досліджують здебільшого фахівці технічних спеціальностей. Однак, психолого-педагогічне обґрунтування створення та використання в професійній підготовці майбутніх фахівців адаптивних систем дистанційного навчання залишається актуальним.

**Постановка завдання.** Метою даної роботи є аналіз існуючих підходів до організації дистанційного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, визначення основних тенденцій його розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** У європейських країнах відбуваються інтенсивні процеси інформатизації освіти, де глобальна освіта є головною сучасною тенденцією розвитку через пошук нових шляхів підвищення її результативності, розробку та впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Відповідно, спостерігається розвиток таких моделей дистанційного навчання на основі глобальної мережі Internet:

- модель дистанційного навчання на основі одного університету характерна для більшості провідних вищих навчальних закладів, які пропонують дистанційне навчання для окремих спеціальностей;

- модель дистанційного навчання, що базується на співпраці навчальних закладів. Наприклад, співпраця Північних коледжів (Northern Colleges) Англії; Відкрите навчання Австралії (Open Learning Australia — OLA) включає дев'ять традиційних університетів тощо;

- модель дистанційного навчання в університетах, спеціально створених для цих цілей.

Так, у Західній Європі успішно працюють такі навчальні заклади й асоціації:

- е-університет NETTUNO, що об'єднує 38 вищих навчальних закладів з п'яти країн;
- Британський Відкритий університет (Open University), міжнародна рада з дистанційної освіти (ICDE);
- Європейська мережа дистанційного навчання (EDEN);

– Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (EADTU) [8; 9].

Таким чином, відкритий віртуальний університет надає можливість:

- навчання студентам різних країн світу;
- отримати знання певного навчального курсу;
- прослухати лекції конкретного професора, при цьому навчальний процес повністю відбувається у кіберпросторі.

Тобто, головний принцип відкритості полягає у варіативності надання освітніх послуг щонайширшій аудиторії.

Вивчаючи розвиток технологій дистанційного навчання в Україні, дослідники також підкреслюють, що дистанційна освіта не цілком відповідає вимогам, які висуваються до інформаційного суспільства та не забезпечують повноцінного входження України в міжнародний освітній простір [10]. Відповідно, виокремлюють такі етапи в динаміці цього процесу:

- початковий (створення певних наукових, матеріально-технічних і комунікаційних передумов розвитку національної системи дистанційної освіти);
- поточний (технологічне і методологічне забезпечення гнучкого дистанційного навчання на основі використання інтелектуальних інформаційних технологій для підтримки безперервної освіти: інформаційно-освітні середовища, віртуальні лабораторії, мультимедіа технології, інтелектуальні агенти, віртуальні співтовариства).

Таким чином, кіберпростір демонструє перенесення існуючої повсякденності на середовище Internet і є переліком правил соціальної інформаційної взаємодії, включаючи й педагогічні системи.

З урахуванням розвитку сучасних інформаційних технологій змінюється погляд на віртуальне навчання, яке все більше являє собою реальне навчання перенесене в віртуальну площину.

Тому, одним з ефективних рішень для підвищення рівня освітніх послуг і підтримки сучасних моделей безперервної освіти, є створення та розвиток інформаційного Internet середовища, що інтегрує освітній контент, користувальницькі сервіси та інфраструктуру мережевої взаємодії «викладач – учень», тобто віртуального середовища навчання, реалізованого на основі локальних і глобальних обчислювальних мереж.

Окрім того, слід підкреслити, що віртуальне середовище навчання не є системою дистанційного навчання або системою «e-learning», а є освітнім ядром онлайн-соціальної мережі з інфраструктурою та сервісами [11].

Погоджуємося з позицією дослідників, що дистанційне навчання в сучасних освітніх умовах необхідно розглядати як елемент нового віртуального освітнього простору. Так, дистанційне навчання – це комплекс освітніх послуг для широкого загалу населення в країні та закордоном за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані [12].

Серед основних характеристик віртуального освітнього середовища виокремлюють:

- інформаційний зміст та комунікативні можливості локальних, корпоративних і глобальних комп'ютерних мереж, що формуються і використовуються для освітніх цілей учасниками освітнього процесу;
- створення та розвиток для ефективної комунікації всіх учасників освітнього процесу;
- характер освітньої комунікації, яка здійснюється як опосередковано – на відстані, так і традиційно [13].

Слід підкреслити, що з метою підвищення якості освітніх послуг у віртуальному освітньому середовищі доцільне створення та використання адаптивної системи дистанційного навчання за такими напрямками:

- *адаптивне інформаційне наповнення ресурсу*: автоматичне планування навчального курсу; адаптація контенту тощо;



– *адаптивне керування навчальним процесом* доцільно використовувати: адаптивну підтримку навігації; адаптивне сортування посилань; адаптивне приховування посилань; адаптивне анотування посилань; адаптацію карти; адаптивну фільтрацію інформації; інтелектуальне колективне навчання (Internet-конференцій, навчальних форумів, IRC – технологій (Chat), профільної та допрофесійної підготовки, Internet – класів, Internet – олімпіад тощо); адаптивну підтримку співробітництва; віртуальні студенти; інтелектуальний моніторинг класів;

– *адаптивний контроль знань* на основі використання таких методів: інтелектуальний аналіз рішень, інтерактивна підтримка прийняття рішень, розв'язання завдань на власних прикладах;

– *адаптивне інтерактивне викладання*, призначенням якого є організація педагогічної взаємодії, як навчального діалогу «майбутній фахівець – викладач». Крім того, реалізація двостороннього зворотного зв'язку «майбутній фахівець – викладач» є складовою частиною розглянутих методів та технологій адаптації системи дистанційного навчання. При реалізації адаптивного інтерактивного викладання слід враховувати, що з його допомогою здійснюється педагогічні впливи на особистість майбутнього фахівця та реалізуються індивідуальні стратегії навчання [14]. Наприклад, у роботах [15-17] запропоновано методику функціональної діагностики учнів в умовах інформаційних технологій навчання. Отримані результати досліджень педагогічних впливів на функціональний стан учнів і змін їх нервово-емоційного стану в процесі оцінювання навчальних досягнень та в режимі навчального діалогу «педагог – комп'ютер – учень» слід враховувати при розробці моделі майбутнього фахівця в адаптивних системах дистанційного навчання, що дозволить уникнути негативних наслідків на різних етапах навчання.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

1. На основі проведеного аналізу показано, що створення віртуальних університетів затребуване в сучасних освітніх умовах, які представляють собою проєкції реальних навчальних закладів на кіберпростір з відповідними структурними підрозділами, з метою взаємодії з закордонними навчальними закладами та інтеграції національної системи дистанційного навчання у світову освітню систему.

2. Виявлено основні моделі реалізації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах, які базуються: на основі одного університету; на співпраці навчальних закладів; на університетах, спеціально створених для цих цілей.

3. Установлено, що в сучасних освітніх умовах дистанційне навчання розглядається як елемент нового віртуального освітнього простору, комплекс освітніх послуг для широкого загалу населення в країні та закордоном за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища.

4. Визначено, що з метою підвищення якості освітніх послуг у віртуальному освітньому середовищі доцільно створення та використання адаптивної системи дистанційного навчання за такими напрямками: адаптивне інформаційне наповнення ресурсу, адаптивне керування навчальним процесом; адаптивний контроль знань, адаптивне інтерактивне викладання.

5. Перспективним напрямком досліджень є науково-теоретичне обґрунтування та визначення компонентів моделі майбутнього фахівця з урахуванням даних про особливості функціонального (нервово-емоційного) стану майбутнього фахівця, що дозволить розробити адаптивну систему дистанційного навчання здатну динамічно пристосовуватися в процесі навчання під впливом взаємодії з майбутнім фахівцем з урахуванням змін та особливостей його функціонального стану.

#### **Література:**

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітн. –1 трав. (№26). – С. 2-5.
2. Про освіту: Закон України: з внесеними змінами і доповненнями // Голос України. – 1996. – 25 квіт.
3. Про вищу освіту: Закон України від 17 січня 2002 // Відом. Верхов. Ради України. – 2002. – №20. – ст. 134.

4. Концепція педагогічної освіти // Інформ. зб. Мін. освіти України. – 1999. – №8. – с. 8-23.
5. Концепція комплексної інформатизації освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр>.
6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – К., 2001. – 12 с.
7. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. тех. наук : спец. 05.13.06 – «Інформаційні технології» / П. І. Федорук. – Київ, 2009. – 35 с.
8. Дистанционное обучение в России и за рубежом [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://www.bgsha.com/ru/learning/course/course\\_content.php?COURSE\\_ID=6&LESSON\\_ID=190](http://www.bgsha.com/ru/learning/course/course_content.php?COURSE_ID=6&LESSON_ID=190).
9. Дистанционное обучение в США [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/rus/de/USA.htm>.
10. Кудрявцева С.П., Колос В.В. Міжнародна інформація : навчальний посібник [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://pulib.if.ua/part/9961>.
11. Кулагин В.П., Кузнецов Ю.М. Виртуальная среда обучения как элемент онлайн-сообщества [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://school.iot.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=196](http://school.iot.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=196).
12. Дистанционное обучение [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://shools-geograf.at.ua/publ/kachestvo\\_obrazovaniya/distancionnoe\\_obuchenie/1-1-0-218](http://shools-geograf.at.ua/publ/kachestvo_obrazovaniya/distancionnoe_obuchenie/1-1-0-218).
13. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://window.edu.ru/resource/480/77480/files/ininfo\\_03.pdf](http://window.edu.ru/resource/480/77480/files/ininfo_03.pdf).
14. Меняйленко О.С. Теоретико-методологічні основи синтезу індивідуалізованих стратегій управління дидактичним процесом в автоматизованих навчальних системах : дис. ... доктора техн. наук : 05.13.06 / Меняйленко Олександр Сергійович. – Луганськ, 2007.
15. Методи функціональної діагностики в умовах інформаційних технологій навчання / О.С. Меняйленко, Г.В. Монастирна, Л.М. Кутепова, О.В. Давискіба // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – С. 363 – 368.
16. Меняйленко О. С., Кутепова Л. М. Дослідження змін нервово-емоційного стану учнів у процесі оцінювання навчальних досягнень учителями інформатики / О. С. Меняйленко, Л. М. Кутепова // Директор шк., ліцею, гімназії. - 2008. - № 2. - С. 22 - 29.
17. Меняйленко О.С. Розробка методів та дослідження функціонального стану вчителів інформатики та учнів у режимі навчального діалогу / О.С. Меняйленко, О.В. Давискіба // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2008. – Вип. 4 (23). – С. 169 – 186.

*Стаття присвячена теоретичному аналізу основних підходів організації дистанційного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. У статті визначено та обґрунтовано основні тенденції розвитку дистанційного навчання як елементу нового віртуального освітнього простору та основні напрями адаптації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, майбутній фахівець, адаптивні системи.

*Статья посвящена теоретическому анализу основных подходов организации дистанционного обучения в процессе профессиональной подготовке будущих специалистов. В статье определены и обоснованы основные тенденции развития дистанционного обучения как элемента нового виртуального образовательного пространства и основные направления адаптации дистанционного обучения в высших учебных заведениях Украины.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, будущий специалист, адаптивные системы.

*The article is devoted to the theoretical analysis of the main approaches of distance learning in the training of future specialists. The paper identified and justified the main trends in the development of distance learning as part of a new virtual educational space and the main directions of adaptation of distance learning in higher educational institutions of Ukraine.*

**Key words:** distance learning, future specialist, adaptive systems.

УДК 377.1+616-051

**М.І. Данюк**  
**м. Чортків, Україна**

## **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР НА ЗАСАДАХ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**Постановка проблеми.** Глибокі зміни, що відбулися в нашій країні, стосуються усіх сфер життя суспільства, в тому числі системи освіти, яка виявилась неспроможною розв'язати багато проблем, спричинених новими соціально-економічними умовами. Формування національної парадигми освіти й виховання, перехід освіти України на ступеневу систему навчання ставлять нові завдання перед професійною освітою, метою якої є формування компетентних фахівців, здатних максимально реалізувати свій потенціал у конкретній сфері трудової діяльності. Водночас, зміни, які відбуваються у соціальному, політичному, духовному та економічному житті суспільства, загострили потребу в особистості, здатній свідомо та активно визначати спосіб свого життя, нести відповідальність за результати дій і вчинків, чітко визначатись у напрямках розвитку та вдосконалення.

Сучасні умови суспільного розвитку України потребують переходу вищої школи на нову концепцію підготовки майбутніх спеціалістів, удосконалення її якості, інтегрування, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури випускників. Окреслені Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті завдання передбачають спрямування вищої освіти на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної і практичної підготовки фахівців.

**Аналіз раніше виконаних робіт.** Проведений аналіз літературних джерел засвідчив, що проблеми організації навчально-виховного процесу підготовки фахівців середньої ланки для сфери медицини, економіки, освіти і т.д. розглядаються в роботах Я. Болюбаша, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Рудої, А. Степанюк, М. Степка, О. Ярошенко та інших науковців. Ними встановлено загальні закономірності, принципи, специфіку діяльності та розвитку навчальних закладів I-II рівня акредитації. Наукові підходи до виховання гуманної особистості у сучасних умовах розроблені в дослідженнях В.Білоусової, М. Боришевського, А. Вірковського, С. Гончаренка, Г. Данилової, В. Добровського, К. Дорошенко, О. Кононко, О. Ростовцевої, О. Столяренко, Ю. Стежка, Ю. Танюхіна, Т. Шангірей та інших. Ціннісно-сміслова сфера особистості розглядалася в працях І. Бежа, О. Дробницького, А. Здравомислова, М. Рокича, В.Ядова та інших авторів. Однак, проблемі забезпечення загальнокультурної підготовки майбутніх медичних працівників науковцями приділено недостатньо уваги.

**Постановка завдання.** Завданням статті є обґрунтувати педагогічні умови організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх медичних сестер на засадах гуманної освітньої парадигми.

**Виклад основного матеріалу.** Проведений багатоаспектний та діалектичний аналіз літературних джерел дозволив нам установити, що найбільш загальними педагогічними умовами забезпечення відповідного процесу є: творче використання прогресивних ідей досвіду зарубіжної школи; врахування законів природи при конструюванні навчально-виховного процесу підготовки майбутніх медичних сестер.

Обґрунтуємо першу умову. Науково вивірене розгортання процесів гуманізації освіти України вимагає вивчення теорії та практики європейської та світової педагогіки, оскільки окремі зарубіжні системи виховання та навчання мають величезний практичний досвід роботи школи, діяльність якої спрямована на особистість як першооснову у визначенні мети, змісту освіти, форм і методів організації навчального процесу, професійної діяльності викладача тощо. Використання ідей і здобутків зарубіжної педагогіки сприяє розв'язанню актуальних для сучасної вітчизняної школи соціально-педагогічних завдань розробки та послідовного втілення

гуманної освітньої парадигми. Однак ефективне використання зарубіжного досвіду передбачає не пряме його запозичення з використанням готових результатів, а відображення передових гуманістичних ідей у педагогічній національній свідомості, соціальної та культурної інтеграції вітчизняної та світової педагогіки, врахування специфіки й особливостей системи освіти України, а отже, адаптації зарубіжних ідей і підходів до національної школи, до вітчизняної культури в цілому. Це дозволить створити сприятливі умови для всебічного розвитку особистості, її творчих здібностей, виховання громадянина, який здатний до самостійного осягнення та оцінки життєвих проблем, самовизначення щодо життєвого і професійного вибору, самореалізації у різних видах творчої діяльності, успішної соціалізації тощо.

Зупинимось на прикладі використання ідей відомого німецького вченого П. Петерсена. Його педагогічна концепція Йена-плану є синтезом багатогранного розвитку реформаторської педагогіки. Учений об'єднав у нову та гармонійну концепцію актуальні реформаторські надбання із: «Школи успіху і радості» С. Френе — робочі майстерні; «Школи для життя, через життя» Ж.-О. Декролі — організацію школи як місця створення вільного дитячого життя; «Домашньої школи» Б. Отто — використання навчальних курсів, спецкурсів, комплексного навчання; Д. Літца, В. Кіппатріка, Г. Кершенштайнера — методи трудового навчання; А. Ферр'єра — методи групової роботи; ідею шкільної общини та систему курсів із Оденвальдської школи П. Гегеба [1]. Фактично педагогічна технологія П. Петерсена була протиставленням традиційній школі з її класно-урочною системою, жорсткою регламентацією режиму дня, дисципліною, субординацією у взаєминах між учнями та вчителями. Вона спиралася на виховну общину, сформовану на засадах поваги до особистості дитини, поєднання свободи і самостійності, тісного зв'язку батьків, студентів і педагогів

П. Петерсен передбачав розгляд навчально-виховного процесу як дисипативної системи, яка функціонує за нелінійними законами, а її розвиток моделюється як нелінійний рух, спрямованість і зміст якого двічі детерміновано спонтанним саморозвитком і цілеспрямованими діями суб'єктів розвитку освіти. Вчений заперечує поділ дійсності на окремі предмети оскільки світ, в якому ми живемо, є цілісним. У цьому єдиному цілому він виділяє три галузі дійсності, в яких люди функціонують: Бог (або духовне життя); Природа; Людина (і культура). Ці три галузі переплітаються між собою і не завжди їх можна чітко розмежувати. Тому П. Петерсен намагався повернути освіту в сторону реальної дійсності, перетворити її у ситуацію, яку переживає сама дитина. Відповідно ключовим поняттям його концепції є «педагогічна ситуація», яка передбачає педагогічний вчинок, який спрямований на дитину (у нашому випадку пацієнта), як на цілісну особистість. Тобто мова йде про навчальний процес, який дає змогу здобути фундаментальний досвід діяльності. При цьому співпадає навчання для майбутнього і вже наявний досвід студента. Загалом вимога цілісного розгляду навколишньої дійсності, пізнання через діяльність, що є методологічною основою педагогіки П. Петерсена, повністю узгоджується із науковою думкою сучасних педагогів нашої країни [2].

Реалізація другої умови актуалізується тим, що процеси кардинальних перетворень навчальних закладів освіти і суспільства потребують переорієнтації їх діяльності на гуманістичні цінності. Світовий досвід свідчить, що це можливо при природовідповідному характері побудови навчально-виховного процесу. Однак донедавна в освітній традиції домінувала антропоцентрична доктрина, яка формувала уявлення про другорядність для суспільства закономірностей живої природи, звеличувала сутність людини над іншими природними системами. Тому відбулося ігнорування законів природи в усіх формах організації життєдіяльності як суспільства в цілому, так і окремих його інститутів. Склалася ситуація деформації екопсихологічної свідомості людини. Констатується відсутність екологічних установок та ціннісних орієнтацій у повсякденній поведінці. У пересічного громадянина практично відсутні знання про адаптаційні процеси в природі та суспільних явищах, екоадаптаційні можливості природних систем і людини, усвідомлення ціннісного значення останніх в еволюції.

Ми стоїмо на позиції, що навчально-виховний процес у вищій школі є відкритою,

нелінійною, самоорганізуючою інформаційною системою. При цьому студент як суб'єкт педагогічного процесу, є головною діючою особою будь-яких перетворень у цій системі. Враховуючи те, що людина є *біосоціальною* істотою, ми вважаємо, що при проектуванні освітньої діяльності студентів, необхідно враховувати загальні закономірності організації та функціонування природних систем, тобто максимально враховувати принципи природовідповідності. Наш висновок про можливість трансформації законів розвитку природи на освітні системи повністю узгоджується із результатами, отриманими російськими вченими В. Лихолетовим, О. Назаретяном, Є. Седовим [3; 4; 5], які констатують наявність єдиних закономірностей еволюції відкритих інформаційних систем.

Зупинимось на розгляді окремих концептуальних положень, реалізація яких при конструюванні навчально-виховного процесу у вищій школі дозволить максимально врахувати загальні закони розвитку природи. Твердження про те, що світ є системою взаємопов'язаних систем, і що все в світі системне сприймається сучасною молоддю як відомий факт. Проте воно, на нашу думку, ще недостатньо використане для обґрунтування організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Спробуємо його адаптувати до умов сучасної медичної освіти в коледжах.

Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації, є складно організованими системами, які функціонують за загальними законами системології. Тому їх розвиток відбувається за такими етапами: утворення, розвиток, стабілізація, деструктивні зміни, перетворення (перехід у нову якість, стан). Розглянемо етапи функціонування системи «*студент — вища школа*» без урахування ступеневої освіти. Традиційно абітурієнт, потрапивши в освітнє середовище вищої школи, перетворюється на студента. Це відповідає етапу утворення нової системи «*студент — вища школа*». Далі на етапі розвитку системи відбувається інтенсивне становлення студентів як майбутніх фахівців. Після цього закономірно настає етап стабілізації, на якому висхідні і низхідні процеси розвитку системи урівноважуються. Незалежно від певних суб'єктивних чинників (бажання керівництва ВНЗ, викладачів, студентів тощо) на останніх курсах навчання розпочинаються деструктивні зміни в системі «*студент — вища школа*», які тривають до того часу, поки студент не отримає диплом про відповідний освітньо-кваліфікаційний рівень і перейде в нову якість — фахівець. При працевлаштуванні колишній студент стає складовою частиною іншої системи, в якій розпочинається його функціонування як молодшого медичного працівника з перших етапів розвитку відповідної системи.

При проектуванні функціонування цілісної системи «*студент — вища школа*», необхідно враховувати властивість фрактальності. Вона проявляється в тому, що цикл розвитку системи при зміні масштабу її розгляду залишається подібним до початкового, а механізми розвитку єдині для будь-якого рівня тієї ж системи. Наслідок цієї властивості — узгодженість дій підсистем, які складають цілісність певного рівня. Цілісність руйнується, якщо її підсистеми функціонують не за подібними законами. Це дозволяє розглядати підготовку фахівців як кумулятивний процес: на кожному етапі вона підсумовує в концентрованому вигляді свої минулі досягнення і кожен результат входить невід'ємною частиною в її загальний фонд; він не перекреслюється наступними успіхами пізнання, а лише переосмислюється, уточнюється й розширюється. Наша позиція повністю узгоджується з теорією динаміки структурності (О. Бистров), згідно з якою збереження утворень кожного рівня є умовою еволюції [6].

Наступним концептуальним положенням розробки проблеми організації навчально-виховного процесу у вищій школі ми вважаємо тлумачення її складових (навчально-виховний процес тощо) як відкритих саморегулюючих складних педагогічних систем, які обмінюються з навколишнім середовищем речовиною, енергією та інформацією. Виходячи з мети навчальної діяльності, в освітніх системах визначальними є інформаційні впливи. Це підтверджує і проведений аналіз наукової літератури [3-8], який засвідчив про існування значного за обсягом емпірично й теоретично обґрунтованого матеріалу, який пояснює інформаційну основу розвитку особистості (К. Юнг, О. Леонтьєв, П. Анохин, М. Кисельов та ін.) та інформаційну основу розвитку будь-якої системи (О. Назаретян, В. Нікітін, С. Міщенко, О. Поздняков та ін.). Усі теорії

розвитку визнають визначальну роль інформаційного обміну компонентів системи з середовищем існування та між собою. Саме тому ми і зосредили увагу на інформаційних процесах усередині системи «студент — вища школа» та обміні інформацією між системами різного рівня загальності. Студента ми розглядаємо як саморегулюючу інформаційну систему, інформаційні потреби якої реалізуються через контакти з іншими людьми і взаємодію з джерелами інформації. При цьому ми базуємось на інформаційно-кібернетичній теорії розвитку особистості і психіки. Суть її полягає в тому, що особистість є саморегулюючою інформаційною системою, яка розвивається шляхом реалізації потреби в інформації, а інформація про недостатню кількість знань є найбільш важливою для самовідтворення людини (В. Нікітін, М. Кисельов).

У розвитку освітніх систем проявляються антономічні властивості природи: хаосу і порядку, ентропії і негентропії тощо. Синергетика обґрунтовує адаптаційну роль балансу інформаційного обміну з середовищем (хаосу) і закритості від середовища (порядку) — двох різних принципів поведінки системи, а також необхідність для існування системи перевищення кількості інформації, яка потрапляє в неї, над її виходом. В іншому випадку система руйнується.

Загалом інформація в навчально-виховному процесі виконує різні функції:

1. *Консервативна функція збереження порядку* у вигляді організаційної структури внутрішньої взаємодії — правил, цінностей, традицій — тобто організуючих факторів, які переходять у внутрішній план у результаті розвитку системи (задають структуру впливу на студента різних зовнішніх інформаційних чинників, утворюють нові зв'язки і пріоритети в картині світу студента).

2. *Використання інформації із зовнішнього середовища* — цей фактор вносить динаміку, новизну, багатоваріантність, випадковість у систему, встановлює зв'язок системи з культурою людства, збільшує кількість порядку в системі.

3. *Ціль саморозвитку* — це організуючий фактор у внутрішньому плані особистості, організуюча основа розвитку особистості поза освітніми впливами.

Згідно із визначенням структурної складності, загальну кількість інформації в системі освітніх взаємодій можна вважати показником рівня її розвитку. Таким чином, аналіз розвитку системи освітньої взаємодії дозволяє зробити висновок, що рушійними факторами розвитку системи освітніх взаємодій є внутрішній і зовнішній інформаційні обміни в системі, а також цілі саморозвитку особистості.

Згідно із законом ієрархії систем, на студента, який перебуває в системі «студент — вища школа» здійснюють інформаційні впливи (як прямі, так і опосередковані) інші структурні елементи системи, які визначають загальну стратегію діяльності відповідної цілісності. Оскільки, як відомо, особистісні потреби та мотиви лежать в основі поведінки кожного суб'єкта освітнього процесу, то діяльність кожного студента має певні ступені свободи. Однак їх діяльність повинна здійснюватись обов'язково з урахуванням інтересів студентської групи, факультету, коледжу. Якщо цього не відбувається, то вступає в дію закон природи, суть якого полягає в тому, що, якщо один із елементів системи не функціонує за законами, визначеними вищою системою, то в останній включаються механізми на приведенні свого структурного компоненту до норми, а якщо це здійснити неможливо, то до його знищення.

Вихідним концептуальним положенням при розробці проблеми організації навчально-виховної діяльності у вищій школі ми вважаємо також положення І. Сеченова (1861р.) про невіддільність живого організму від середовища його існування: «Організм без зовнішнього середовища, що підтримує його існування, неможливий; через те в наукове визначення організму повинно входити і середовище, що впливає на нього. Оскільки без останнього існування організму неможливе, суперечки про те, що у житті важливіше — середовище чи саме тіло — не мають жодного сенсу» [9, с. 58]. Тому, проектування природовідповідного середовища, яке сприяє пробудженню творчої діяльності і пошуку адекватних способів управління нею — завдання, що стоїть перед вищою школою і суспільством на нинішньому етапі його розвитку. При цьому доцільно також урахувувати закон різноманітності систем,

перенесення якого на вищу школу дозволяє акцентувати увагу на тому, що всі студенти, як особистості, різні і чим більша їх різноманітність у системі, яку вони складають, тим ефективніше її цілісне функціонування.

Основними *принципами* організації навчально-виховної діяльності у вищій школі, за основу систематизації яких взято освітню діяльність студента, є:

1. *Принцип особистісної цілеспрямованості студента*: підготовка кожного студента здійснюється на основі і з урахуванням його особистих навчальних цілей.

2. *Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії*: студент має право на усвідомлений та узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти — смислу, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю та оцінки результатів.

3. *Принцип метапредметних основ освітнього процесу*: основу змісту освітнього процесу складають метапредметні об'єкти, які забезпечують можливість суб'єктивного особистісного пізнання їх студентами.

4. *Принцип продуктивності навчання*: головним орієнтиром навчання є особистісне освітнє зростання студента, яке складається з його внутрішніх та зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

5. *Принцип первинності освітньої продукції студента*: створений студентами особистісний зміст освіти випереджає вивчення освітніх стандартів і загальнонавчальних досягнень.

6. *Принцип ситуативності навчання*: освітній процес базується на ситуаціях, що передбачають самовизначення студентів і пошук їхніх рішень. Викладач супроводжує студента в його освітньому поступі.

7. *Принцип освітньої рефлексії*: освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти [10].

**Висновок.** Для організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх медичних сестер значимими є дві ідеї П. Петерсена, а саме: вимога цілісного розгляду навколишньої дійсності, повернення освіти в бік реальної дійсності, перетворивши її у педагогічну ситуацію, яку переживає сам студент; «педагогічна ситуація» передбачає педагогічний вчинок, який спрямований на пацієнта, як на цілісну особистість і дозволяє зреалізувати методологічний принцип — пізнання через діяльність.

За основу проектування природовідповідного процесу доцільно взяти когнітивно-інформаційний та діяльнісний підходи. Розгляд системи «студент — вища школа» як відносно ізольованої, врахування етапів їх розвитку та змін енергетичного потенціалу, дозволить зреалізувати природовідповідний принцип при складанні навчального плану підготовки майбутніх медичних сестер, визначити науково обґрунтований перелік і зміст навчальних дисциплін.

### Література:

1. Дичківська І. М. Йена-план-школа Петера Петерсена. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
2. Степанюк А.В. Наукові основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями педагогіки Петера Петерсена / А.В.Степанюк // Вісник Нац.академії держ. прикордонної служби України: Педагогічні науки. — №2. — 2009. — С.150-161. /<http://www/nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2009-2/zmist.html>
3. Лихолетов В.В. Свернутая модель законов развития систем / В.В. Лихолетов // Педагогика. — 2002. — №6. — С.35-40.
4. Назаретян А.П. Законы природы и инерция мышления / А.П. Назаретян // Общественные науки и современность. — 1998. — №6. — С.152-161.
5. Седов Е.А. Информационно-энтропийные свойства социальных систем / Е. Седов // Общественные науки и современность. — 1993. — №5. — С.92-100.
6. Быстров А. Динамика структурности — опыт классификации // НиТ. — 3.12.2000.— <http://www.n-t.org/tp/ns/>.
7. Никитин В.Н. Как устроен мир. Для чего живут люди (Информационная природа мироздания) /

В.Н. Никитин. — Рыбинск, 1997. — 153 с.

8. Поздняков А.В. Свойства целостных систем. / А.В. Поздняков — <http://www.rusnauka.narod.ru/phisc/chaos/2/index.html//contl>.

9. Маца К.О. Принцип всеядности і подальший розвиток екологічної освіти /К.О.Маца // Проблеми освіти. — 1998. — №14. — С. 58-63.

10. Степанюк А.В. Організація природо відповідного навчально-виховного процесу підготовки вчителів / А.В. Степанюк // Педагогічний альманах — Херсон. Вип. 19. 2013. — С.117-125.

*Розглянуті педагогічні умови організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх медичних сестер на засадах гуманної педагогіки. Висвітлені можливість трансформації ідей педагогіки П. Петерсона та законів розвитку природи на освітню систему медичного коледжу. Охарактеризовані концептуальні положення, реалізація яких дозволяє максимально врахувати закони розвитку природи при конструюванні навчально-виховного процесу.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, навчально-виховний процес, медичний коледж, гуманна педагогіка, медичні сестри.

*Рассмотрены условия организация учебно-воспитательного процесса подготовки медицинских сестер на основе гуманной педагогики. Раскрыты возможность трансформации идей педагогики П. Петерсона и законы развития природы на образовательную систему медицинского колледжа. Охарактеризованы концептуальные положения, которые позволяют максимально учитывать законы природы при конструировании учебно-воспитательного процесса.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, учебно-воспитательный процесс, медицинский колледж, гуманная педагогика, медицинская сестра

*This article deals with pedagogical educational process circumstances of training future medical nurses based on principles of humane pedagogy. Opportunities of P. Peterson's pedagogical ideas transformation are explained through the educational system used in medical college. Implementation of described conceptual statements gives an opportunity to take into consideration the laws of nature development in educational process at the most.*

**Key words:** pedagogical circumstances, educational process, medical college, humane pedagogy, medical nurses.

УДК 378.00.01

Н.М. Демченко  
м. Ніжин, Україна

## МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Постановка проблеми.** Інтеграція України в європейський освітній і науковий простір в умовах глобалізації, модернізації, універсалізації, інформаційної технологізації потребує підготовки фахівця високого рівня освіченості, культури, професіоналізму. В умовах реформування вищої педагогічної освіти, упровадження багаторівневої підготовки педагогічних кадрів особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Саме тому проблеми професіоналізму вчителя, його педагогічної майстерності стають дедалі більш значущими у теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів, вимагають розробки і впровадження сучасних технологій і моделей професійної освіти, які відповідають ідеї особистісно орієнтованої освіти.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Комплексний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації та вдосконалення професійної підготовки сучасного вчителя: визначено домінуючі ознаки стратегії професійної підготовки фахівців з позиції нової філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Нічкало та ін.), тенденцій оновлення вищої педагогічної освіти, розроблення теоретичних і методичних засад



*професійно-педагогічної підготовки студентів (О. Глузман, Н. Гузій, Л. Кондрашова, О. Отич та ін.); виявлено особливості підготовки вчителів до використання інноваційних технологій, у тому числі технологій креативного розвитку особистості (С. Коновець, А. Ліненко, Е. Лузік та ін.), технологій управління та дистанційного навчання у вищій школі (Ж.-Ж. Ламбен, П. Стефаненко та ін.), інформаційно-комунікативних технологій (Р. Гуревич, М. Кадемія, Р. Собко та ін.); досліджено проблеми інтегративного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя (О. Бойчук, Н. Гуральник, Д. Коломієць, О. Шевнюк та ін.); вивчено освітні інновації в контексті модернізації вищої педагогічної освіти (Н. Артикуца, Н. Дворнікова, Ю. Зіньковський та ін.); проаналізовано роль і місце інформаційної освіти в контексті Болонських перетворень (О. Вознесенська, О. Скар, О. Голубева та ін.).*

**Постановка завдання.** Здійснити науковий аналіз проблеми розробки моделей професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

**Основний матеріал.** На даному етапі розвитку вищої школи України невідповідність світоглядних засад ресурсним можливостям організації навчального процесу зменшує ефективність застосування засобів і технологій процесу професійної підготовки, а її усунення потребує змін у системному коригуванні моделі професійної підготовки майбутнього вчителя.

У Педагогічному словнику за редакцією М.Ярмаченка термін «педагогічна технологія» розглядається як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі [3]. Так, М. Кларін визначає педагогічну технологію як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використаних для досягнення педагогічної мети. М. Гриньова стверджує, що педагогічна технологія — це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язку певної навчально-виховної проблеми [2, с. 29-30]. Отже, можна відзначити спільні риси у визначенні категорії: педагогічна технологія — це доцільна сукупність різноманітних засобів, умов, компонентів педагогічної діяльності, яка забезпечує досягнення бажаних освітніх і виховних ефектів.

Професором О. Падалкою педагогічна технологія освіти розглядається як процес організації навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі, в основу якого покладено розвиток інтелекту, творчих здібностей студента. Розробляючи модель педагогічної технології освіти, дослідник умовно виділив такі основні аспекти:

I. *Інтенсивні освітні технології або соціально-педагогічна модель* допомагає реалізувати вимоги суспільства, в яких сформульовано соціальне замовлення, підготувати вчителя з наперед заданими професійними якостями, розкрити роль педагогічних технологій у навчальному процесі.

II. *Рефлексивно-інноваційні технології або предметно-дидактична модель* традиційно пов'язана з використанням наукових знань у технології професійної підготовки майбутнього вчителя, врахуванням змісту нормативних курсів, їхньої диференціації.

III. *Особистісно орієнтовані технології або психологічна модель* раніше зводилася до визнання особливостей у пізнавальних здібностях студентів, а тепер визнається як складне психологічне утворення, зумовлене генетичними, анатомо-фізіологічними і соціальними причинами та чинниками в їх складній взаємодії та взаємозумовленості.

IV. *Технології управління фаховою підготовкою або педагогічно-організуюча модель* [4, с. 18-19].

Професіоналізм учителя сучасні вчені розглядають як сформовані вміння на високому професійному рівні вирішувати педагогічні завдання у процесі практичної діяльності.

Так, М. Чобітько відзначає, що **професіоналізм учителя** — це інтегративна якість, яка включає: професійно значущі якості особистості вчителя (інтелектуальні, комунікативні і мотиваційні); знання, вміння й навички професійної діяльності, зокрема з реалізації особистісно орієнтованого навчання, вміння застосовувати набуті знання у нових ситуаціях, навчатися

упродовж життя; здійснювати педагогічний вплив на особистісний розвиток учня; здатність до самоуправління, саморозвитку, самоактуалізації [5, с. 16-17].

Зважаючи на вищесказане, дослідником визначається зміст сучасних моделей особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії викладачів і студентів, як учасників навчального процесу:

I. *Модель самореалізації* розглядає особистісно орієнтоване навчання як засіб самореалізації, соціалізації та адаптації студентів до процесу професійної підготовки та спрямована на розкриття потенціалу учасників навчального процесу, досягнення самоідентичності і самосприйняття, особистісного зростання, самоактуалізації в органічному їх поєднанні. Модель самореалізації спрямована не тільки на формування знань предметного характеру, а й включає розвиток інтелекту; емоційної сфери; стресостійкості; впевненості в собі та самосприйняття; позитивного ставлення до світу і сприйняття інших; самостійності і автономності; мотивації, самоактуалізації, самовдосконалення.

II. *Модель мотивації* акцентує увагу на реалізацію у навчальному процесі центрального механізму особистісно орієнтованого навчання — мотивації і самомотивації. Формування позитивного ставлення студентів до професії, самомотивація до навчання і пов'язана з нею професійна мотивація є потужними чинниками підвищення успіхів студентів у навчанні. Принципово важливим орієнтиром для посилення внутрішньої мотивації є орієнтація на автономію студентів у навчанні. Цьому сприяють такі чинники, як: відчуття студентами власної компетенції; ситуації вільного вибору; отримання задоволення від свого навчання та спілкування з викладачами.

III. *Модель акцентуацій* характеризує ставлення і ступінь задоволеності учасників навчального процесу виконуваною діяльністю та її процесами. Вивчення особливостей особистості студентів (акцентуацій), має велике значення і практичний інтерес для викладачів, оскільки акцентуовані особистості потребують особливої психолого-педагогічної допомоги.

IV. *Модель контролю* характеризує спрямованість на формування у студента вмінь пояснювати результати своєї діяльності: а) впливом зовнішніх чинників (екстернальний локус); б) власними здібностями та вміннями (інтернальний локус), що має важливе значення для самооцінної діяльності студентів.

V. *Модель статусу* характеризується визначенням офіційної позиції, офіційної ієрархії, соціальним рангом учасників освітнього процесу, а також відношенням з боку групи, мірою поваги, авторитету, що задовольняє їх потребу у самоствердженні та самовизнанні.

VI. *Модель спілкування* характеризується спрямованістю на забезпечення ефективності професійного спілкування викладача із студентом у процесі навчання і виховання та створення сприятливого для навчально-виховного процесу психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності і взаємин між викладачами і студентами.

VII. У *моделі управління* освітньою діяльністю охарактеризовані різні стилі управління (авторитарний, демократичний і потуральницький). Необхідно зазначити, що демократичний стиль управління найбільшою мірою відповідає меті та завданням гуманістичної освіти.

VIII. *Модель позитивних зрушень* спрямована на підтримку позитивних кроків у навчальній діяльності студентів, як підґрунтя для самосхвалення, самоповаги з боку студента.

IX. *Модель комунікації* відображає дії суб'єктів навчального процесу не тільки на вербальному а й на невербальному рівні (жести, міміка, постава, хода та ін.) [5, с. 18-19].

Також ученим розроблено дев'ять рівнів сформованості професіоналізму майбутніх учителів, які в контексті особистісно орієнтованої освіти відображають процес поетапного нарощування їхнього професіоналізму: *перший рівень* – студент самостійно не відтворює та не засвоює знання, не розкриває головну ідею повідомлення, не здатний до самоконтролю; *другий рівень* – у студента нестійка орієнтація на засвоєння способів здобування знань; *третій рівень* – студент засвоює знань на рівні їх відтворення та використання за зразком; *четвертий рівень* – у студента спостерігається стійка орієнтація на оволодіння професійними знаннями, способами пізнавальної діяльності; *п'ятий рівень* – студент розв'язує складні типові завдання та виявляє інтерес до самоосвіти, його комунікативна здатність розвинена задовільно; *шостий рівень* –

постійна орієнтація на вдосконалення способів пізнавальної діяльності; *сьомий рівень* – студент розв’язує нестандартні задачі, побачить і формулює проблему, залучає для цього необхідні методи, здійснює самоконтроль відповідно до цілей і завдань роботи; *восьмий рівень* – студент оволодіває професійними знаннями та здобуває здатність виконувати будь-які професійні завдання; *дев’ятий рівень* – студент набуває високої здатності до самостійної особистісно орієнтованої професійно-педагогічної та творчої діяльності. Професіоналізм учителя на цьому рівні досягає найвищої сформованості за всіма виділеними компонентами. Цей рівень названо науково-дослідницьким, що відповідає глибокому розвитку пізнавальних, творчих і професійних здібностей студентів [5, с. 27].

Зауважимо, що схарактеризовані дослідником рівні сформованості професіоналізму перший, другий, третій необхідно вважати за низький, четвертий, п’ятий, шостий — середній, із сьомого до дев’ятого — високий. Нарощування професіоналізму ж, на думку М. Чобітько, відбувається під час поступового переходу з нижнього рівня на вищий і передбачає цілеспрямовану професійну підготовку.

Поряд з поняттям професіоналізм учителя сучасними дослідниками виокремлюється категорія «педагогічна компетентність». Так, А. Акусок розглядає педагогічну компетентність як ступінь сформованості системи педагогічних знань і вмінь, фахових і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, стилю спілкування, необхідних для виконання педагогічної діяльності.

Дослідниця визначила рівні сформованості педагогічної компетентності, що дозволяють обґрунтувати теоретичну модель поетапної професійної підготовки фахівця-педагога.

*Елементарному (діяльнісно-інтуїтивному) рівню* відповідає модель майбутнього фахівця, знання якого неусвідомлені, нестійкі, недові. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності не сформований. Студенти цього рівня іноді досягають успіхів за рахунок виняткових здібностей і комунікативних якостей. За відсутності здібностей стикаються із значними труднощами в педагогічній діяльності. Існує нагальна потреба в розвитку творчого потенціалу, пізнавальної активності, творчого і критичного мислення.

*Репродуктивному рівню* відповідає модель, яка властива студентам, що ще не виробили власного стилю професійної праці, не мають достатнього набору професійно-особистісних якостей. Їхня діяльність не завжди є систематизованою і послідовною. Аналітичне сприйняття власної педагогічної діяльності не сформоване. Такі студенти не ведуть творчого пошуку, не відчують потреби у творчому зростанні, досягають невисоких результатів у навчальній діяльності, усвідомлюють необхідність саморозвитку та самовдосконалення.

*Базовий (адаптивно-професійний) рівень* притаманний фахівцям, які мають необхідні особистісно-професійні якості. У своїй діяльності вони спираються на педагогічні знання і вміння, досягають певних результатів у навчанні і вихованні. Але недостатній розвиток педагогічної рефлексії, а, отже, недостатній рівень оволодіння способами об’єктивного самопізнання стримують їхнє професійне самовдосконалення, внаслідок чого творчий пошук є ситуативним. У таких фахівців спостерігається відсутність стійкої потреби у власному саморозвитку і зростанні, вони задовольняються досягнутим. Самовдосконалення, самореалізація має епізодичний характер.

*Вищий (професійно-творчий) рівень* характеризує таких учителів, які володіють належним рівнем професійних знань та особистісних якостей, працюють професійно, шукають творчі шляхи розв’язання нових педагогічних завдань, мають стійку потребу у професійному саморозвитку і самовдосконаленні. Проте творчість у них зводиться до функцій «підвищення ефективності», «вдосконалення», а не створення нових зразків педагогічної практики. Визначаються потребою здійснювати науковий пошук, підвищувати власну наукову активність, виявляти інтелектуальну ініціативу.

Фахова педагогічна компетентність, сформована на *найвищому (методологічно-творчому) рівні*, відповідає моделі вчителя, який творчо володіє професійними знаннями, стійкою

мотивацією до педагогічної професії, максимальним розкриттям творчих можливостей учнів. Відрізняється дійовим, особистісним ставленням до педагогічної діяльності, постійним прагненням до педагогічного пошуку, самовизначення, самореалізації, самовдосконалення [1, с. 15-16].

**Висновки.** Проведений аналіз якості підготовки сучасних фахівців-педагогів доводить, що формування професіоналізму майбутнього вчителя, здатного до професійно-педагогічної діяльності у контексті особистісної парадигми освіти, доцільно розглядати як процес поетапного нарощування провідних компонентів його професіоналізму у процесі професійної підготовки відповідно до курсів навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Визначені сучасними вченими моделі особистісно орієнтованої освіти розкривають систему і структуру організації особистісно орієнтованого навчання, пояснюють сутність та механізми найбільш важливих напрямів упровадження у педагогічну практику професійної підготовки майбутніх учителів ідей особистісно орієнтованої освіти, а саме: підтримка процесів самоактуалізації та самореалізації майбутнього вчителя, розвиток його інтелектуальних, комунікативних якостей, формування стійкої мотивації до педагогічної діяльності на ґрунті знань, умінь та навичок особистісно орієнтованої професійної діяльності.

Проте проведене дослідження не вичерпує всієї широти питання. Подальшого аналізу потребує проблема пов'язана з визначенням освітньо-виховних функцій учителя в поглядах сучасних учених.

### Література:

1. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. М. Акусок ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. — Київ, 2009. — 21 с.
2. Педагогічні технології : теорія та практика : Навчально-методичний посібник / За ред. проф. М.В. Гриньової. — ПНПУ імені В.Г. Короленка. — Полтава : АСМІ, 2012. — 231 с.
3. Педагогічний словник : словарь / За ред. дійсного чл. АПН України М. Д. Ярмаченко ; Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 514 с.
4. Падалка О. С. Професійно-економічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / О.С. Падалка ; АПН України. Інститут педагогіки. — К., 2009. — 45 с.
5. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.04 / М. Г. Чобітько ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. — Київ, 2007. — 43 с.

*Проаналізовано сучасні погляди різних науковців, а також виокремлено моделі поетапного нарощування професіоналізму майбутніх учителів, які можна застосувати у практиці їх навчання і виховання.*

**Ключові слова:** модель, професіоналізм педагога, педагогічна компетентність, майбутній учитель.

*Проведено анализ современных взглядов разных учёных, а также выделено модели поэтапного наращивания профессионализма будущих учителей, которые необходимо применять в практике их обучения и воспитания.*

**Ключевые слова:** модель, профессионализм педагога, педагогическая компетентность, будущий учитель.

*Analyzed the current views of various scholars, and also the models of stage-by-stage increase of professionalism of future teachers, which can be applied in practice, their training and education.*

**Key words:** model, teacher's professionalism, pedagogical competence, future teacher.

УДК [51:371.32]:378.147

**О.А. Жерновникова**  
м. Харків, Україна

## **ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ МАТЕМАТИЧНИХ ОБ'ЄКТІВ**

**Постановка проблеми.** Розглядати поодиночі сприйняття математичних об'єктів студентами педагогічних ВНЗ з точки зору дидактики, психології, психофізіології, методології неможливо. Тому, зважаючи на це, корисно буде створити психолого-дидактичну систему сприйняття математичних об'єктів студентами педагогічних ВНЗ і зробити спробу виділити її компонентний склад.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Аналіз досліджень із проблем дидактичної підготовки вчителя, проведений нами, показав, що відсоток робіт, присвячених цій проблемі досить незначний. У переважній більшості робіт (Н. Бібік, О. Біда, А. Богущ, М. Вашуленко, С. Власенко, П. Гусак, М. Лещенко, О. Отич, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін.) розглядається його психолого-педагогічна і природнича підготовка, а математичній підготовці присвячена лише незначна частка наукових праць (С. Дятлова, В. Євдокимов, Р. Загоруй, А. Коломієць, М. Левшин, Є. Лодатко, М. Овчіннікова), зовсім не вивченою залишається проблема створення психолого-дидактичної системи сприйняття студентами педагогічних ВНЗ математичних об'єктів.

**Метою статті** є створення психолого-дидактичної системи сприйняття студентами педагогічних ВНЗ математичних об'єктів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах інтенсивного застосування математичних методів у природознавстві, техніці, гуманітарних та суміжних науках, що знаходить своє відображення у змінених навчальних програмах шкільної та вишівської математичної освіти, постала проблема використання і розвитку у навчанні математики психофізіологічних механізмів сприйняття інформації особистістю студента та учня з урахуванням соціально- психологічних, соціологічних чинників розвитку, в напрямі вдосконалення математичних здібностей, якостей і культури мислення. Природничо-науковою основою більшості психологічних концепцій навчання є теорія умовних рефлексів, розроблена І. Павловим для сенсорного навчання, і теорія інструментальних умовних реакцій (Міллер і Конорский, Скіннер) для моторного навчання. В. Шадріков [1] вважає, що основним змістом психологічних концепцій освіти є навчання когнітивних, сенсорних і кінестетичних структур. Провідну роль в їх організації відіграють мотивація і підкріплення (ефект досягнення). Рівень виконання визначається ступенем сформованості структур і мотивацією (потребами).

В основі навчання завжди лежить сприйняття об'єктів, за якими спостерігають.

Сприйняття включає в себе усвідомлення предметів, що ґрунтується на залученні отриманої інформації в систему вже набутих знань. Об'єктивною основою сприйняття, результатом якого є цілісний образ, виступає єдність різних сторін і властивостей об'єкту, який впливає як комплексний подразник.

Термін «сприйняття» має подвійне значення. Він означає образ предмета, який виникає в результаті процесу сприйняття, і сам цей процес, який є активним відображенням дійсності в чуттєвому образі. Чуттєві образи поділяють на первинні (образи сприйняття) і вторинні (образи уявлення). Первинні виникають у результаті безпосередньої взаємодії суб'єкта з об'єктом, вторинні — на основі слідів у пам'яті суб'єкта й образу уяви.

У психології встановлено такі загальні властивості образу сприйняття: константність, цілісність, структурність, предметність — і властивості образу уяви: узагальненість, фрагментарність, вибірковість, схематичність тощо [1].

Саме на основі сприйняття можлива діяльність інших психічних процесів — пам'яті,

мислення, уяви. Сприйняття як процес формування та функціонування чуттєвого образу дійсності є складне поєднання різних характеристик — функціональних, операційних та мотиваційних. Сприйняття являє собою відображення предметів і явищ у сукупності їх властивостей і частин при безпосередньому впливі їх на органи чуття [1].

Справа в тому, що, з одного боку, математична мова володіє природним «формалізмом», кожний математичний знак, символ, геометрична фігура, діаграма або графік вже є узагальнення, «відхилення» від реальних об'єктів і відчуттів, і чим складніший розділ математики, тим абстрактніша математична мова. З іншого боку, особистість студента має бути збагачена раціональним і логічним мисленням (аналіз, синтез, аналогія, конкретизація тощо), розвиток якого є одним з найважливіших завдань математичної освіти. І як результат, розвиток логічного мислення дозволяє вільно оперувати математичною мовою. Але у цієї проблеми є і третя сторона: адекватність природної мови з його специфікою наукових термінів і понять символів математичної мови [2]. Сутність формалізму математичних знань полягає саме в порушенні взаємовідносин між внутрішнім змістом математичного факту і його зовнішнім (символічним) виразом. Тому необхідний більш ширший аналіз перцептивних процесів; відчуття, на яких будуються сприйняття, не сприймаються; константне.

**Закономірності сприйняття математичних об'єктів.** Проблема сприйняття є корінною проблемою психологічної науки. Нею займалися багато видатних фізіологів, психологів, педагогів XIX і XX століть (С. Стівенс, Н. Ланге, Б. Ломов, А. Ухтомський, П. Анохін, Г. Гельмгольц, І. Сеченов, Б. Ананьєв, П. Блонський, І. Павлов, Д. Узнадзе, А. Леонтьєв, В. Зінченко, А. Запорожець, Б. Теплов та ін.).

У цьому дослідженні сприйняття буде розглядатися в широкому сенсі «як процес безпосередньої інформаційної взаємодії організму з об'єктом (середовищем), у результаті якого відбувається цілісне відображення об'єкту (середовища) внаслідок зміни структури і динаміки певних підсистем організму» [3]. Найважливішим із них є цілісність.

Другим необхідним елементом у процесі сприйняття є суб'єкт сприйняття — студент. Щодо специфікації математичних об'єктів істотною є проблема формування цілісного образу в результаті суцесивного, іноді занадто розтягнутого у часі сприйняття складного цілісного математичного об'єкту.

Як показують експериментальні дані, перцептивні дії виступають у своїй розгорнутій зовнішній формі на ранніх ступенях онтогенезу, де найбільш чітко виявляється їх структура і роль у формуванні образів сприйняття, де у процесі подальшого розвитку вони зазнають послідовних змін [1].

**Психологічні основи зору.** До функціональних утворень перцептивного процесу належать сенсорні функції різних модальностей (зорові, слухові, тактильні тощо), мнемічні, психологічні тощо. До операційних механізмів перцептивних процесів належать вимірювальні, тонічно-регуляторні та інші дії, що формуються в процесі практичного оперування з речами і явищами. Мотиваційна сторона перцептивних процесів визначає їх спрямованість, селективність і напруженість [1].

Чинники поступового ускладнення процесів сприйняття (перцептивних) пояснювалися саме тим, що узагальнено-абстрактні функції мислення і відповідні функції мови будують чуттєвий образ переважно з матеріалів минулого досвіду. Зорова система є для людини домінуючою не лише тому, що вона є найпотужнішим джерелом інформації про зовнішній світ, але й тому, що вона відіграє роль внутрішнього каналу зв'язку між усіма аналізаторами і є органом, що обробляє сигнали.

Такі незвичні для аналізаторів мозку властивості, зорова система набуває завдяки поєднанню чотирьох чинників: цілісного предметного характеру образу, тобто відображення структурної єдності сприйнятих речей, що відносяться до певного простору навколишнього середовища; предметної дії, за допомогою якої людина оперує цими речами і змінює їх, практично перетворюючи структуру і властивості; сигніфікація речей, що сприймаються, завдяки чому узагальнюється, абстрагується і зберігається як константа перцептивне знання; просторової

організації симультанного образу.

Зорова система працює на трьох рівнях: сенсорному (відчуття), перцептивному (сприйняття), апперцептивному (уявлення). Здатність зорової системи по-різному бачити один і той же предмет є необхідною основою для формування константності сприйняття. М. Ланге відкрив закон перцепції, відповідно до якого, процес сприйняття будується як наочне судження про об'єкт.

Полеміка головних представників гештальттеорії — М. Вертхаймера, В. Келера і К. Коффки — була спрямована своїм зняряддям проти асоціоїзму, біхевіоризму. На відміну від деяких сучасних психологів, зневажливо ставляться до можливостей нейрофізіології в інтерпретації психічних явищ, представники раннього гештальтизму посилено намагалися підкріпити свої позиції аналізом мозкових механізмів.

Прикладом критичного ставлення до гештальттеорії може бути висловлювання Дж. Хохберга при розгляді двох головних інструментів гештальтизму: феномену фігура — фон і законів організації: закони гештальта не детерміновані: вольовими зусиллями, наприклад, змінювати співвідношення фігура — фон, гештальттеорія не дає пояснень відмінності між сприйняттям двовимірних і трьохвимірних об'єктів; базові закономірності сприйняття виводяться в гештальтпсихології на основі емпіричного матеріалу, отриманого при поданні плоских зображень, а потім уже переноситься в сферу сприйняття об'ємних тіл. При цьому зовсім не враховується, що сприйняття малюнка не належить до первинних здібностей зорової системи.

Саме ці властивості можуть виступати в якості показників продуктивності сприйняття.

*Знаково-символічна діяльність.* Оперування математичними об'єктами являє собою переважно знаково-символічну діяльність, зміст якої складає використання і перетворення системи знаково-символічних засобів [4]. Тому всі основні труднощі і проблеми, що виникають у навчанні математики, беруть свій початок з відсутності вміння «декодувати інформацію, представлену знаково-символічними засобами, ідентифікувати зображене з реальністю, присутньому в ньому, виділяти в моделях закономірності, зафіксовані в них, оперувати моделями, знаково-символічними засобами» [5]. Для вчителя математики особливо важливим є формування таких загальнонавчальних умінь, як взаємоперехід від невербального знаково-символічного запису математичного об'єкту (поняття, теореми, операції, доведення тощо) до вербального (адекватного) опису. У зарубіжних дослідженнях зазначається, що багато труднощів у засвоєнні математичних об'єктів пов'язані не з змістом, а з символікою. Учні не розуміють схем, не бачать за символами реальних математичних об'єктів.

Навчальна діяльність із засвоєння математичних знань передбачає оперування з системами знаково-символічних засобів різних модальностей. Це і візуальні засоби подання інформації: схеми, графіки, формули, карти, креслення, моделі тощо і слухові: аудіоінформація, мова, музика, що мають специфічну особливість використання формалізованої мови математики. Знаково-символічні засоби, що використовуються в навчальній діяльності, принципово відрізняються між собою за способам кодування, складності та чіткості алфавіту і синтаксису, причому навіть у рамках однієї системи можуть функціонувати підсистеми з істотними операційними відмінностями (наприклад, математична логіка і математичний аналіз). Операційна структура переходу від вербальної знаково-символічної системи до формалізованої являє собою складний взаємоперехід і майже не досліджена в методичній та науковій літературі [5]. Тим не менш, вона формує істотну професійно-важливу якість майбутнього вчителя математики, без якого неможлива професійна готовність до викладання в загальноосвітніх навчальних закладах.

У класифікації А. Коршунова і В. Мантатова [6] за функціональними і змістовними підставами математичні знаково-символічні засоби поділяються на такі категорії: індекси (знак не відокремлений від об'єкту), символи (наочно-образне вираження абстрактних ідей і понять) і мовні знаки (штучні та природні). Найбільш розвинена і соціально значуща вербальна знакова система — природна мова; виділяється низка характеристик, що дозволяють ставити її першою

у ряді знакових систем (виконання найважливіших функцій у діяльності людини — гносеологічної, комунікативної, практичної; зв'язок всіх систем знаків, засіб їх взаємного переходу, використання і розвиток) [5].

У класифікації Н. Салміної математичні знаково-символічні засоби входять у клас «мовних» (природні мови і похідні від них системи: азбука Морзе, Брайля, дактиль); у підклас довільних засобів — позначення термінів (буквено-цифрова символіка, що використовується в науковому пізнанні та навчальній діяльності) і в клас «немовних» (що не мають прямого зв'язку з природною мовою) — підкласи: просторові і кононічні трьохвимірні, двохвимірні (макети, малюнки), просторові довільні двохвимірні, які використовуються для виділення істотного в науковому пізнанні (схеми, діаграми, карти тощо).

Психологічні дослідження таких видів діяльності, що містять знаково-символічні засоби, належать до розвитку і формування пізнавальної сфери, беруть свій початок від робіт Ж. Піаже і А. Валлона [7]. Найбільшим теоретичним досягненням Ж. Піаже є вчення про операторну інваріантність, символічну функцію, взаємодію і рівновагу, інтеріоризації дії. Проблема формування символічної функції обговорюється Ж. Піаже на обмеженому віковому періоді, у його роботах майже відсутнє відношення до інструментів уяви знань: схем, діаграм, малюнків, таблиць, математичної символіки. Ж. Піаже не зробив ніяких дидактичних рекомендацій щодо логіки використання різних навчальних засобів. Г. Еблі, Ж. Марке, Ж. Бідо та ін. показали, що успішність вирішення завдань визначається рівнем операціонального розвитку, хоча характер матеріалу не пов'язаний виключно з рівнем операціонального розвитку. За словами Ж. Марке, в навчанні має бути передбачена адекватність запропонованого матеріалу до рівня операційного розвитку.

Результати отримані в теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна [8] і Н. Салміної [5], дозволяють зробити наступні висновки: операціональний розвиток впливає на символічне, але не визначає його. Робота учнів з використанням формально-логічного апарату не веде до підвищення рівня узагальнення, головне — важлива адекватність діяльності формуючих знань. Узагальненість, гнучкість оперування знаннями залежить не тільки від рівня операціонального розвитку, а й від предметно-специфічних знань, які визначаються структурою і способами формування знань.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Математичні уявлення студентів виникають у навчальному процесі не як формальні копії вихідного носія інформації, а як певні моделі, що трансформуються в певні психічні образи і формуються в процесі предметно-практичної, чуттєвої і розумової активності і є результатом цілісного, інтегрального відображення математичних знань. Тому до складу нашої психолого-дидактичної системи входять: закономірності сприйняття математичних об'єктів; психологічні основи зору та знаково-символічна діяльність. У подальшому доцільно розглянути проблеми наочності у навчанні.

### Література:

1. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. — М.: Логос, 1996. — 320 с.
2. Евдокимов В.И. Использование средств наглядного обучения в условиях проблемно-поисковой деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Виктор Иванович Евдокимов. — Киев, 1973. — 22 с.
3. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов В.А. Ганзен. — Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1973. — 153 с.
4. Жерновникова О.А. Метод проектів у математиці : метод. рекомендації / О.А. Жерновникова, В.Г. Моторіна, І.І. Цапок. — Харків: ХНПУ ім.Г.С. Сковороди 2009. — 125 с.
5. Салмина Н.С. Знак и символ в обучении / Н.С. Салмина. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 288 с.
6. Коршунов А.М. Теория отражения и эвристическая роль знаков / А.М. Коршунов, В.В. Мантатов. — М., 1974. — 226 с.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж.Пиаже. — М.: Международная пед. академия, 1994. — 680 с.
8. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука



в СССР. Т. 1. М., 1969. — С.76-89.

9. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. — М.: АПН РСФСР, 1956. — 519 с.

10. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1972. — 423 с.

11. Салмина Н.С. Виды и функции материализации в обучении Н.С. Салмина. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 134 с.

*У статті розглядається проблема сприйняття студентами педагогічних ВНЗ математичних об'єктів та їх вивчення у шкільному курсі математики. Розкрито та схарактеризовано психолого-дидактичну систему компонентного складу дидактичної системи, а саме: закономірності сприйняття математичних об'єктів, психологічні основи зору, знаково-символічна діяльність, компоненти цілісного сприйняття математичних об'єктів та показано значення цієї системи для дидактичної підготовки майбутнього вчителя математики.*

**Ключові слова:** психолого-дидактична система, об'єкт, математичний об'єкт, студент, педагогічний ВНЗ, компоненти дидактичної системи.

*В статье рассматривается проблема восприятия студентами педагогических вузов математических объектов и их изучения в школьном курсе математики. Раскрыто и охарактеризовано психолого-дидактическую систему компонентного состава дидактической систем, а именно: закономерности восприятия математических объектов, психологические основы зрения, знаково-символическая деятельность, компоненты целостного восприятия математических объектов и показано значение данной системы для дидактической подготовки будущего учителя математики.*

**Ключевые слова:** психолого-дидактическая система, объект, математический объект, студент, педагогический вуз, компоненты дидактической системы.

*This paper addresses the problem of the perception of students of pedagogical universities mathematical objects and their school course of study in mathematics. Exposed and are characterized psycho-didactic system component composition didactic system, namely the perception of patterns of mathematical objects, psychological basis of vision, the iconic and symbolic activity, the components of a holistic perception of mathematical objects and shows the importance of this system for didactic training future teachers of mathematics.*

**Key words:** psychological and didactic system, object, mathematical object, student, university teaching, didactic components of the system.

УДК 37.015.31:510.644.1

Ю.М. Залецька, О.С. Туржанська  
м. Вінниця, Україна

## АВТОМАТИЗОВАНА СИСТЕМА ДЛЯ ПІДТРИМКИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ЩОДО ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

В умовах стрімких динамічних змін у різних сферах життя сучасного інформаційного суспільства провідною компетенцією фахівця стає спроможність самостійно мислити, творчо підходити до реалізації поставлених завдань. Тому державна політика України у сфері освіти приділяє досить високу увагу творчості розвитку інтелекту особистості. Творчі здібності особистості визначаються не тільки знаннями, вміннями та навичками з окремої дисципліни або їх сукупності, а й мотиваційно-творчою активністю і спрямованістю, інтелектуально-логічними здібностями, світоглядними та моральними якостями особистості тощо. Серед важливих задач сучасної освіти виділяють зокрема задачі виявлення, навчання і виховання талановитих дітей.

Так, задача виявлення творчих здібностей особистості характеризується невизначеністю ситуацій при прийнятті рішення: «Чи має особистість творчі здібності?», значною кількістю вхідних показників, а також, наявністю у особи, що приймає рішення інформації, яка є слабоформалізованою і не може бути врахована при застосуванні лише кількісних методів.

Однак математичний апарат теорії нечітких множин, запропонований свого часу Л. Заде і розвинений протягом останніх десятиріч завдяки дослідженням С. Блюміна [6], А. Кофмана [4],

О. Леоненкова [5], О. Ротштейна [7], С. Штовби [8] та інших, дозволяє ефективно розв'язати завдання щодо прийняття рішення в умовах невизначеності, нечіткості суб'єктивних оцінок.

**Метою цієї роботи** є розроблення автоматизованої системи для підтримки прийняття рішень щодо творчих здібностей особистості з урахуванням відповідності елементів бальної і вербальної (лінгвістичної) шкал.

У системі оцінки творчих здібностей особистості визначальна роль належить судженням людини. Саме лінгвістичними змінними звикла оперувати людина у повсякденному житті. Лінгвістичною називається змінна, значеннями якої можуть бути слова та словосполучення. Усі можливі значення лінгвістичної змінної складають терм-множину. Будь-який елемент терм-множини називається термом і задається нечіткою множиною через функцію належності. Функцією належності називають функцію, яка дозволяє для довільного елемента універсальної множини обчислити ступінь його належності нечіткій множині.

У межах нашого дослідження, складовими інтегрального показника творчих здібностей особистості ( $R$ ) є такі лінгвістичні змінні:  $P_1$  — мотиваційно-творча активність і спрямованість,  $P_2$  — інтелектуально-логічні здібності,  $P_3$  — інтелектуально-евристичні здібності,  $P_4$  — світоглядні властивості (якості),  $P_5$  — моральні властивості (якості).

Лінгвістичні змінні  $P_1 \div P_5$ ,  $R$  оцінюються нечіткими термами (усі можливі значення лінгвістичної змінної): низький, середній, достаній, високий або у символічному вигляді  $T = \{N, S, D, V\}$ , що визначені за допомогою функцій належності (рис. 2). Користуючись нечіткими термами, сформовані бази знань, фрагмент однієї з них представлений у таблиці 1. Кожний рядок бази знань відображає умовні висловлювання, що пов'язують вхідні та вихідну змінні.

Таблиця 1

**Фрагмент бази знань**

$P_1$	$P_2$	$P_3$	$P_4$	$P_5$	$R$
N	S	N	D	N	N
S	S	N	N	N	N
...	...	...	...	...	...
S	S	S	D	D	S
D	S	N	S	S	S
...	....	...	...	...	...
D	N	D	D	D	D
S	D	V	D	S	D
...	...	...	...	...	...
S	V	V	D	V	V
D	V	V	V	V	V

Для підтримки прийняття рішення щодо творчих здібностей особистості застосуємо алгоритм Мамдані. Нечітке виведення Мамдані виконується на наступній базі знань, в якій усі значення вхідних та вихідних змінних задані нечіткими множинами:

$$(p_1 = \tilde{x}_{1j} \Theta_j p_2 = \tilde{x}_{2j} \Theta_j \dots \Theta_j p_n = \tilde{x}_{nj} \text{ з вагою } w_j) \Rightarrow R = \tilde{d}_j, j = \overline{1, m}$$

де  $\tilde{x}_{1j}$  — нечіткий терм, яким оцінюється змінна  $p_i$  в  $j$ -му правилі,  $j = \overline{1, m}$ ;

$d_i$  — заключення  $j$ -го правила;  $m$  — кількість правил у базі знань;

$\Theta$  — логічна операція, яка пов'язує фрагменти посилання  $j$ -го правила;

$\Rightarrow$  — нечітка імплікація.

Для обчислень вводимо наступні позначення:

—  $\mu_j(p_i)$  — функція належності входу  $p_i \in [p_i, \bar{p}_i]$  нечіткому терму  $\tilde{x}_{ij}$ , тобто

$$\tilde{x}_{ij} = \int_{p_i \in [\underline{p}_i, \bar{p}_i]} \mu_j(p_i) / p_i ;$$

—  $\mu_{dj}(y)$  — функція належності виходу  $y \in [\underline{y}, \bar{y}]$  нечіткому терму  $\tilde{d}_j$ , тобто

$$\tilde{d}_j = \int_{y \in [\underline{y}, \bar{y}]} \mu_{dj}(y) / y .$$

Ступінь виконання посилання  $j$ -го правила для поточного вхідного вектора  $P = (p_1^*, p_2^*, \dots, p_n^*)$  розраховуються наступним чином:

$$\mu_j(P^*) = w_j (\mu_j(p_1^*) p_j \mu_j(p_2^*) p_j \dots p_j \mu_j(p_n^*)), j = \overline{1, m}$$

де  $p_i$  означає  $t$ -норму, якщо в  $j$ -му правилі бази знань використовується логічна операція ТА ( $\Theta_j = TA$ ), і відповідає  $s$ -нормі при ( $\Theta_j = ABO$ ).

Результат нечіткого виведення буде виглядати наступним чином:

$$\tilde{y}^* = \left( \frac{\mu_1(P^*)}{\tilde{d}_1}, \frac{\mu_2(P^*)}{\tilde{d}_2}, \dots, \frac{\mu_m(P^*)}{\tilde{d}_m} \right) .$$

Особливістю цієї нечіткої множини є те, що носієм виступає

множина нечітких термів  $\{\tilde{d}_1, \tilde{d}_2, \dots, \tilde{d}_m\}$ . Для переходу до нечіткої множини на носії  $[\underline{y}, \bar{y}]$  необхідно виконати операції імплікації та агрегування.

У результаті логічного виведення по  $j$ -му правилу бази знань отримуємо таке нечітке значення вихідної змінної у:  $\tilde{d}_j^* = \text{imp}(\tilde{d}_j, \mu_j(P^*)), j = \overline{1, m}$ , де  $\text{imp}$  — імплікація, яка в нечіткому виведенні звичайно реалізується операцією мінімуму, тобто «зрізуються» функція належності

$$\mu_{dj}(y) \text{ по рівню } \mu_j(P^*) . \text{ Це має наступний математичний вигляд: } \tilde{d}_j^* = \int_{y \in [\underline{y}, \bar{y}]} \min(\mu_j(P^*), \mu_{dj}(y)) / y .$$

Загальний же результат логічного виведення по всій базі знань знаходять агрегуванням нечітких множин:  $\tilde{y}^* = \text{agg}(\tilde{d}_1^*, \tilde{d}_2^*, \dots, \tilde{d}_m^*)$ , де  $\text{agg}$  — агрегування нечітких множин, котре звичайно реалізують операції максимуму. Чітке значення виходу  $y$ , що відповідає вхідному вектору  $P^*$ , визначається через дефазифікацію нечіткої множини  $\tilde{y}^*$ .

Для автоматизації розрахунків використаємо програмний пакет Fuzzy Logic Toolbox обчислювальної системи MATLAB, що призначений для проектування та дослідження систем на основі теорії нечітких множин.

Розроблення автоматизованої системи для підтримки прийняття рішення щодо творчих здібностей особистості у пакеті розширення Fuzzy Logic Toolbox складається з наступних етапів:

I етап. Відкрити FIS — редактор за допомогою команди fuzzy.

II етап. Задати ім'я системи виконав команду меню File>Export>To file редактора FIS.

III етап. Ввести параметри системи у головному вікні FIS — редактора.

IV етап. Вивести у графічне вікно кількість вхідних змінних виконав команду меню Edit>Add Variable>Input редактора FIS.

V етап. Задати ім'я для кожної вхідної та вихідної змінних за допомогою поля Name редактора FIS (рис. 1).

VI етап. Задати діапазон значень для вхідних та вихідних змінних за допомогою поля Range редактора FIS.

VII етап. Перейти у редактор функцій належності виконав команду меню Edit>Membership Functions редактора FIS.

VIII етап. Вилучити встановлені системою MATLAB функції належності виконав команду меню Edit>Remove All MFs редактора FIS.

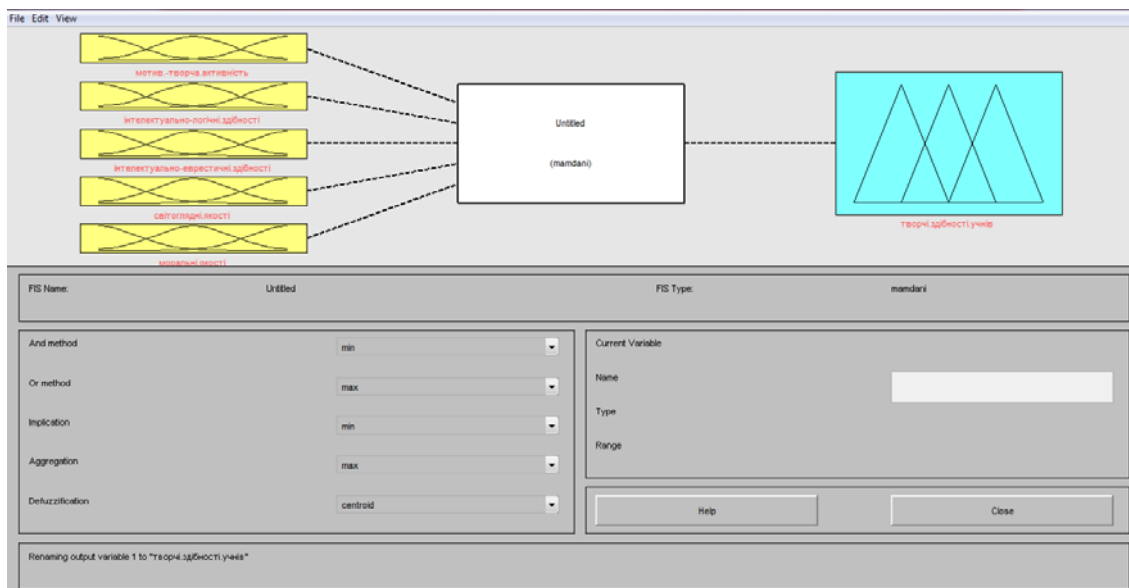


Рис. 1. Копія екрана головного вікна автоматизованої системи

IX етап. Вибрати тип функцій належності для окремого терма кожної вхідної та вихідної змінних виконав команду меню Edit>Membership Functions, ввести параметри функцій та діапазон значень змінних за допомогою поля Params та Range.

X етап. Ввести назви термів вхідних та вихідної змінних за допомогою поля Name редактора функцій належності (рис. 2).

XI етап. Перейти у редактор правил виконав команду меню Edit>Rules редактора FIS.

XII етап. Ввести базу правил «Якщо-то», використовуючи поля графічного інтерфейсу редактора правил: Connection, Weight та команди: Delete Rule, Add Rule, Change Rule.

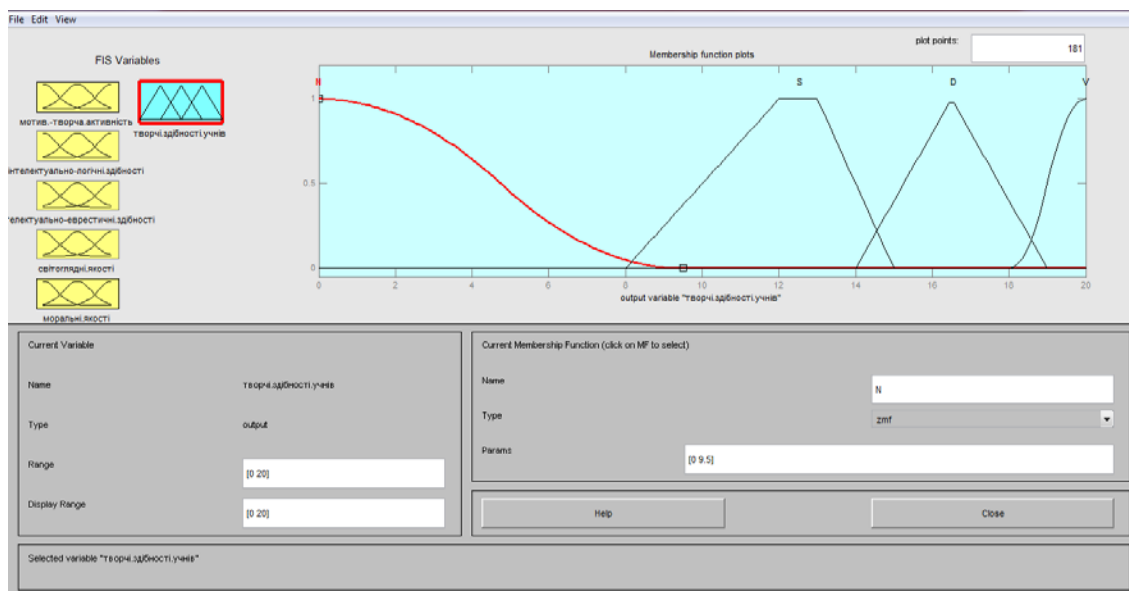
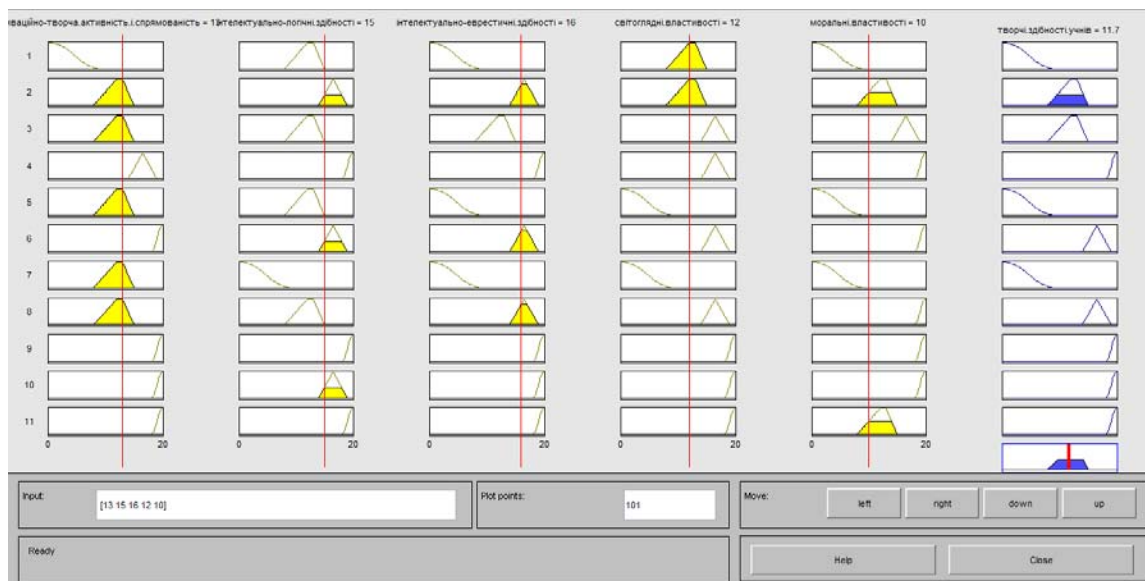


Рис. 2. Графічний інтерфейс програми редактора функції належності для вхідних і вихідної змінних

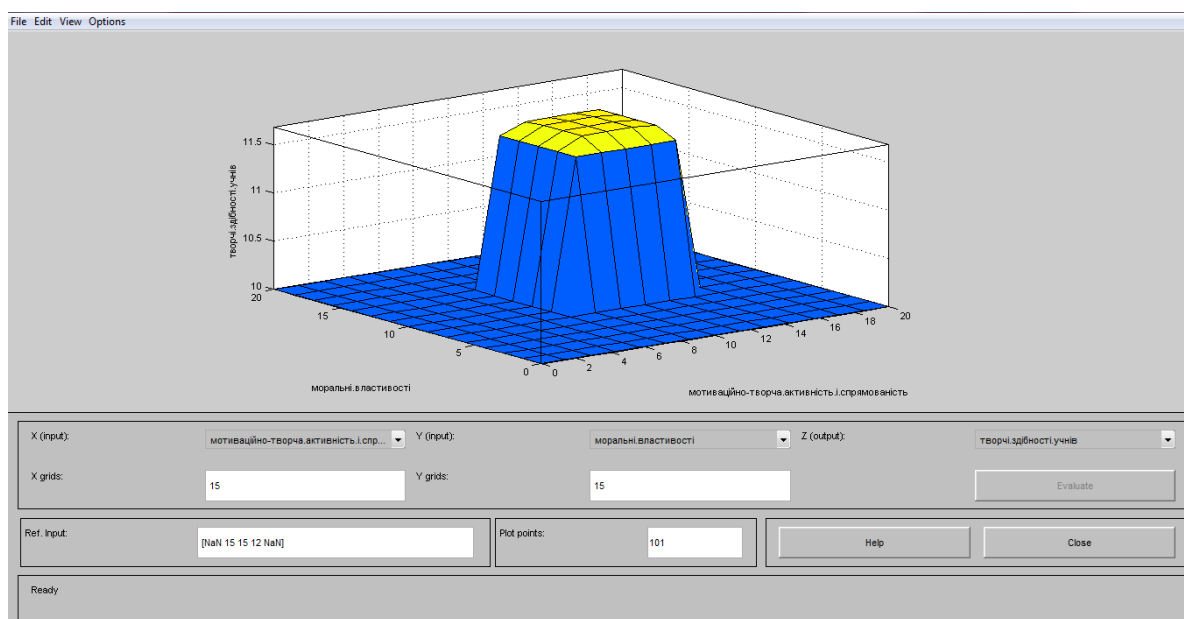
XIII етап. Вивести вікно щодо виконання висновку виконав команду меню View>Rules редактора FIS.

XIV етап. Виконати нечіткий логічний висновок, вказавши у рядку Input необхідні значення вхідних змінних (рис. 3).



**Рис. 3. Графічний інтерфейс програми після виконання нечіткого висновку для значень вхідних змінних [13; 15; 16; 12; 10]**

Для аналізу розробленої нечіткої моделі можна скористатись програмою перегляду поверхні нечіткого висновку, яка може бути викликана командою меню View> Surface редактора функцій належності.



**Рис. 4. Графічний інтерфейс програми перегляду поверхні нечіткого висновку для значень вхідних змінних [13; 15; 16; 12; 10]**

Ефективність автоматизованої системи була перевірена на базі Вінницької фізико-математичної гімназії №17.

**Висновки.** Використання розробленої автоматизованої системи у навчальному процесі сприяє ефективному та оптимальному розв'язанню завдання підтримки прийняття рішення щодо творчих здібностей особистості.

### Література:

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — Казань :

Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.

2. Заде Л. Понятие лингвистической переменной и ее применение к принятию приближенных решений / Л. Заде. — М. : Мир, 1976. — 167 с.
3. Калашин В. Р. Педагогічні засади розвитку творчості в учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти : Методичний посібник / Ф. Калошин, Д. В. Гоменюк, Л. Л. Сушенцева. — К. : 2008. — 86 с.
4. Кофман А. Введение в теорию нечетких множеств \ А. Кофман. — М. : Радио и связь, 1982. — 432 с.
5. Леоненков А. В. Нечеткое моделирование в среде MATLAB и fuzzyTECH / А. В. Леоненков — СПб. : БХВ-Петербург, 2005. — 736 с.
6. Нечеткая логика: алгебраические основы и приложения : Монография / [С. Л. Блюмин, И. А. Шуйкова, П. В. Сараев, И. В. Черпаков]. — Липецк : ЛЭГИ, 2002. — 113 с.
7. Ротштейн А. П. Интеллектуальные технологии идентификации: нечеткая логика, генетические алгоритмы, нейронные сети / А. П. Ротштейн — Винница : Универсум. — Винница, 1999. — 320 с.
8. Штовба С. Д. Проектирование нечетких систем средствами MATLAB / С. Д. Штовба — М. : Горячая линия — телеком, 2007. — 288 с.

*У статті розглянута модель визначення рівнів творчих здібностей особистості, в основу якої покладено відповідність елементів бальної і вербальної (лінгвістичної) шкал. Розроблена автоматизована система для підтримки прийняття рішень щодо творчих здібностей особистості за допомогою програми Fuzzy Logic Toolbox системи MATLAB.*

**Ключові слова:** нечітка множина, функція належності, лінгвістична змінна, творчі здібності.

*В статье рассмотрена модель определения уровней творческих способностей личности, в основу которой положено соответствие элементов балльной и вербальной (лингвистической) шкал. Разработанная автоматизированная система для поддержки принятия решений относительно творческих способностей личности с помощью программы Fuzzy Logic Toolbox системы MATLAB.*

**Ключевые слова:** нечеткое множество, функция принадлежности, лингвистическая переменная, творческие способности.

*In this paper the model determine levels of creative abilities of the individual, which is based on line items and scoring verbal (linguistic) scales. Developed an automated system to support decision-making on the creative abilities of the individual using the Fuzzy Logic Toolbox of MATLAB.*

**Key words:** fuzzy set, membership function, linguistic variable creativity.

УДК 378, 808.51

О.Б. Залюбивська  
м. Вінниця, Україна

## ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

**Постановка проблеми.** Масштабне завдання формування риторичної культури (далі — РК) майбутніх викладачів технічних університетів — яке розуміємо як цілеспрямований процес і результат їхнього опанування риторичними знаннями, набуття риторичних умінь, утворення професійно важливих риторичних якостей особистості, засвоєння й прийняття риторичних цінностей та риторичного ідеалу, утворення спрямованості на риторичне самовдосконалення — зумовлює пошук дидактичних можливостей його реалізації. Педагогічна теорія і практика свідчать, що найефективнішим шляхом вирішення поставленого завдання є педагогічне моделювання.

**Мета статті** — описати структуру та зміст педагогічної моделі формування РК майбутніх викладачів технічних університетів.

**Дослідження й публікації.** Ефективність моделювання в педагогіці доводять І. Підласий, П. Підкасистий, А. Ашерев, О. Козирева, Є. Лодатко, В. Міхеев та ін. Воно дозволяє оптимізувати структуру навчального матеріалу; поліпшити планування навчального процесу;

управляти пізнавальною діяльністю, навчально-виховним процесом, здійснювати діагностику, прогнозування, проектування навчання [1, с. 67]. О. Козирева, Є. Лопатко досліджують методологічні принципи педагогічного моделювання: цілеспрямованість, підпорядкованість меті; ієрархічна взаємообумовленість, узгодженість компонентів; реальність виконання; конкретність; передбачуваність; зворотний зв'язок стосовно стану досягнутого результату; інформаційна достатність [2]. У підготовці фахівців у технічному університеті ефективність модельного підходу обґрунтовують А. Ашерев, Т. Богданова, В. Мальована, В. Петрук, І. Хом'юк та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічне моделювання формування РК забезпечує послідовність, системність і цілісність цього процесу. В основу моделі формування РК майбутніх викладачів технічного університету ми закладаємо логіку зв'язку сучасної візії викладача технічного університету, мети формування РК, методології та дидактичних принципів цього процесу, змісту риторичної підготовки, системи форм і методів навчання, методи діагностики та критерії сформованості РК, установки на подальше риторичне самовдосконалення викладача технічного університету.

В основу розробки моделі ми заклали таку ідею: в процесі магістерської підготовки в технічному університеті має відбутися важливе заміщення в структурі особистості магістранта: техноцентрична спрямованість інженера має бути заміщена людиноцентричною педагогічною спрямованістю; риторика, що з *моменту свого виникнення була зорієнтована на формування особистості, на* формування її здатності існувати в діалозі, *має зіграти у цьому провідну роль.* При розробці моделі були узяті за основу такі положення: особистісно орієнтований процес формування РК майбутніх викладачів технічного університету; творчо-практична спрямованість риторичної підготовки магістрантів відповідно до державних освітніх стандартів; змістовна діяльність студентів із визначенням кінцевого результату; реалізація дослідницького компонента в процесі формування РК магістрантів; активізація самостійної навчальної діяльності магістрантів; педагогічний супровід формування РК магістрантів інформаційно-комунікаційними навчальними технологіями.

Модель формування РК викладача технічного університету має модульну будову (див. табл. 1). Розкриємо деякі аспекти змісту означених модулів у їх функціональній єдності.

*Концептуально-цільовий блок* включає мету, методологічні підходи, дидактичні принципи, що 1) об'єднуються соціальним замовленням на викладача технічного університету, що має гуманістичну спрямованість, високий рівень фахової і риторичної підготовки для здійснення інноваційної науково-педагогічної діяльності; 2) безпосередньо пов'язані зі змістовим блоком, реалізуються у змісті навчання риторики.

Досягненню мети сприяють *методологічні підходи*. Ми використовуємо поняття підхід для позначення «відправної тези», що «вказує на деяку універсальну ідею, в якій узагальнено досліджуване» [3, с. 72]. У виокремленні методологічних підходів до формування РК майбутніх викладачів технічного університету ми спираємося на положення дидактів (І. Бех, І. Зимня, І. Зязюн та ін.); дослідників риторики (Н. Голуб, Г. Сагач та ін.); дослідників процесу магістерської підготовки (С. Вітвіцька, О. Гура, Г. Козлакова, А. Крамаренко та ін.). Їх іманентність у формуванні РК визначена сутністю РК (див. табл. 1).

Система принципів формування РК майбутніх викладачів технічних університетів має включати як обов'язкові загальнодидактичні, так і специфічні принципи навчання риторики, що зумовлюються вимогами до магістерської підготовки та особливостями майбутньої педагогічної діяльності магістрантів.

Важливими у підготовці магістрів є положеннями про особистісний характер розвитку індивідуальності магістранта; про індивідуальну та дослідницько-орієнтовану парадигму, що забезпечує безперервність і систематичність професійного саморозвитку; про формування здатності до оволодіння інформаційними технологіями, до комунікації, до інноваційної, самостійно-дослідницької діяльності [4].



**Модель формування риторичної культури майбутніх викладачів технічного університету**



Дослідження дидактичних принципів магістерської підготовки (С. Вітвіцька, О. Гура, Г. Козлакова, А. Крамаренко та ін.) засвідчують, що вони мають забезпечувати умови інтегративного впливу на інтелектуально-творчу, емоційно-вольову, морально-ціннісну, професійно-діяльнісну сфери особистості магістрантів.

Ураховуючи усе зазначене і керуючись настановою А. Андрєєва про те, що принципи навчання виступають у дидактичній системі як єдине ціле, відображаючи певну концепцію [5, с. 26], ми сформувавши систему принципів формування РК магістрантів технічного університету (див. табл. 1).

У проектуванні *змістового модулю* ми виходили з того, що «зміст освіти — це не лише система наукових знань з певних предметів та практичних вмінь, навичок та способів діяльності; це також досвід творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання» [6, с. 243.]. Критеріями відбору змісту навчального матеріалу з риторики, що сприяє ефективному формуванню РК майбутніх викладачів технічних університетів у взаємозв'язку усіх її компонентів визначаємо: значущість навчального матеріалу для освіти, для професійної підготовки майбутніх викладачів технічних університетів, для розвитку науково-дослідницького потенціалу магістрантів, універсальне значення навчального матеріалу для магістрантів усіх напрямів підготовки, його практична спрямованість, виховний потенціал, важливість для формування ціннісної сфери гуманістичної педагогічної спрямованості майбутнього викладача.

*Зміст навчання реалізуємо в інтерактивній технології навчання риторики.* У її розробці ми спиралися на положення щодо педагогічної технології, її побудови на основі гуманістичних ідей, її орієнтації на подолання репродуктивного засвоєння змісту освіти та на «середнього» студента (А. Алексюк, С. Сисоєва, В. Безпалько, С. Бондар, М. Кларін, Є. Полат та ін.). У світлі зазначених положень визначимо *педагогічну технологію формування РК майбутніх викладачів технічного університету* концептуально спроектованою системою взаємообумовлених форм, методів та прийомів навчання, що забезпечують ефективність реалізації загальної мети та завдань і призводять до очікуваних результатів.

Слід зазначити, що вживане нами поняття *інтерактивної технології* до певної міри умовне, тому що пропонується педагогічна технологія являє собою систему не лише інтерактивних методів навчання. Це визначена загальною метою єдність традиційних, активних та інтерактивних методів навчання. Але оскільки в ній домінують саме інтерактивні методи, то загалом педагогічну технологію ми визначаємо інтерактивною.

Інтерактивність у навчанні ми розуміємо вслід за М. Кларінім: «навчання, побудоване на взаємодії» [7, с. 12]. Важливим у розумінні інтерактивного навчання риторики є також визначення Б. Бім-Бада [8, с. 107]: це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється. Також ми поділяємо думку про прямий ієрархічний зв'язок активних та інтерактивних методів [9], тому вважаємо за необхідне підкреслити, що в останніх має обов'язково проявлятися визначальна риса перших: «вимушена активізація мислення (тобто така, що не залежить від бажання студента» [10].

Слід зазначити, що серед науковців немає одностайності щодо класифікації інтерактивних методів навчання. Крім того, не все те, що потрапляє у класифікацію можна назвати методом чи технологією, наприклад, вправи на «розігрівання», на встановлення контакту, сприймання та розуміння емоційного стану, вправи на вміння слухати, виконання студентами різних розумових операцій [11, с. 23].

Недоцільною нам вбачається класифікація інтерактивних методів М. Скрипника: 1) інформаційні (розширення інформаційного поля); 2) пізнавальні (поповнення, систематизації і творчого вдосконалення професійних знань, умінь і навичок); 3) мотиваційні (особистісне ставлення до діяльності учасників інтерактивної взаємодії та самого себе); 4) регулятивні (встановлення, прийняття правил діалогічної взаємодії) [12]. Вважаємо, що кожен інтерактивний метод навчання має включати інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний та регулятивний аспекти. Суперечливою також вважаємо класифікацію О. Січкарук [13]. З двох

груп інтерактивних методів, що виділяє авторка — 1) де однією зі сторін спілкування виступає викладач; 2) де спілкування відбувається між студентами — такою, на наш погляд, є лише друга.

Згадані класифікації свідчать, на нашу думку, про одне: кожен з авторів прагне своєю класифікацією охопити весь навчальний процес, але за допомогою «чистих» інтерактивних методів навчання це зробити неможливо. Традиційні методи тому так і називаються, що їх ефективність перевірена часом. Головним завданням сучасного викладача вважаємо створення технології викладання дисципліни як органічної концептуальної єдності репродуктивних, активних та інтерактивних методів навчання.

Найбільш цілісною, концептуальною, і такою, що дійсно ґрунтується на інтеракції, і найбільшою мірою відповідає процесу формування РК є класифікація О. Пометун, Л. Пироженко [14, с. 33]. Спираючись на бачення інтерактивного навчання згаданих дослідників, ми розробили класифікацію методів інтерактивної технології формування РК майбутнього викладача технічного університету, у яких системно реалізовано методологічні підходи та принципи викладання риторики, вимоги до підготовки магістрів, спрямованість на майбутню викладацьку діяльність (див. табл. 1).

*Діагностико-результативний модуль* пропонованої моделі передбачає дослідження ефективності формування РК майбутніх викладачів технічного університету через діагностику сформованості РК. Ми виділяємо чотири рівні сформованості РК у майбутніх викладачів технічного університету. Їх характеристика є багатокомпонентною, як і сам феномен РК, але назвали ми їх так за ключовим риторичним умінням — текстотворенням. Низький рівень, *репродуктивний*, означає неспроможність магістранта продукувати риторичні тексти, які визначаються самостійністю, глибиною мислення, творчістю; репродуктивність означає повторення існуючих ідей, компіювання існуючих тестів, поверхневність. Середній рівень, *стереотипний*, характеризуються самостійним продукуванням риторичних текстів, які при цьому не вирізняються оригінальністю, для створення яких автору потрібні зразки для наслідування, алгоритми. Достатній, *продуктивний*, проявляється у самостійності мислення, відтак текстотворення. Високий рівень, *рівень творчої свободи*, визначається глибокими, аналітичними, креативними, особистісними текстами.

**Висновок.** Пропонована модель охоплює формування всіх компонентів РК (мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-творчий, мовностилістичний, особистісно-виконавський) у їх єдності в умовах навчального риторичного середовища. Модель представляє формування РК майбутніх викладачів технічних університетів як цілісну педагогічну відкриту, динамічну систему, ефективна реалізація якої залежить від злагодженої взаємодії всіх суб'єктів навчального риторичного середовища, їх спрямованості на досягнення поставленої мети.

### Література:

1. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И. П. Подласый — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - (Общие основы. Процесс обучения). - 576 с.
2. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [електронний ресурс] / Є. О. Лодатко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е—журнал. — 2010. — Вип. № 1. — Режим доступу: [http://intellect—invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e—magazine\\_pedagogical](http://intellect—invest.org.ua/pedagog_editions_e—magazine_pedagogical)
3. Велитченко Л. К. Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні / Л. К. Велитченко // Психологія та педагогіка. — 2009. — № 2. — С. 72-79.
4. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2004. — № 19. — С. 69-71.
5. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. — М. : РАО, 1999, — 120 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / С. У. Гончаренко — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
7. Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогіка. — 2000. — № 7. — С. 12-19.
8. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.:
9. Симоненко В. Д. Современные педагогические технологии: уч. пособ. / В. Д. Симоненко, Н. В. Фомин.

— Брянск : Издательство БГПУ, 2001. — 395с.

10. Шпалинский В. В. Активные методы обучения и их роль в подготовке современного педагога // Психолого-педагогические основы подготовки будущего педагога в университете: Сборн. научн. труд. — Днепропетровск, 1995. — С. 128-129.

11. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. — Мн. : Беларуский верасень, 2005. — 196 с.

12. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М. Скрипник // Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / М. Скрипник ; упоряд. Л. Галіцина. — К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. — 128 с.

13. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: Навч.-метод. посіб. / О. І. Січкарук — К. : Таксон, 2006. — 88 с.

14. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, за ред. О. І. Пометун. — К. : Видавництво А.С.К., 2006. — 192 с.

*У статті описується структура та змістове наповнення педагогічної моделі формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів.*

**Ключові слова:** педагогічна модель формування риторичної культури викладача технічного університету, методологічний підхід, дидактичний принцип, інтерактивна технологія навчання.

*В статье описывается структура и содержательное наполнение педагогической модели формирования риторической культуры будущих преподавателей технических университетов.*

**Ключевые слова:** педагогическая модель формирования риторической культуры преподавателя технического университета, методологический подход, дидактический принцип, интерактивная технология обучения.

*The article describes the structure and content filling pedagogical model for the formation of the rhetorical culture of the future teachers of technical universities.*

**Key words:** pedagogical model of rhetorical culture teacher Technical University, methodological approach, didactic principle, interactive learning technology.

УДК 378.147

О.А. Зарічанський, Н.В. Зарічанська  
м. Вінниця, Україна

## УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Постановка проблеми.** Зміна цілей підготовки фахівців юридичних спеціальностей від орієнтації на знання предмету до створення умов для розвитку особи студента-юриста спричинила оновлення змісту професійної юридичної освіти. Система соціально-економічних відносин, що змінилися, на перше місце ставить індивідуальність, самостійність, неординарність та ініціативу особистості, здатної виховати майбутнє покоління творчо мислячим, мобільним і конкурентоздатним. У зв'язку з цим перед ВНЗ з підготовки фахівців юридичних спеціальностей постає завдання переходу до особистісно-орієнтованої системи професійної підготовки юриста, що передбачає пріоритет розвитку особистості, її здібності до самовдосконалення. Орієнтація на особистість юриста, його індивідуально-творчий розвиток має розглядатися як важливий засіб удосконалення професійної підготовки юридичних кадрів у цілому. Традиційна освітня система продовжує готувати майбутніх юристів до життя в індустріальному суспільстві, яке пішло в минуле, а не до нинішнього, інформаційного. От чому освіта — така, якою вона є нині, — вступає в суперечність із новими явищами сучасного життя.

**Аналіз публікацій та досліджень з визначеної проблеми.** Дослідженнями проблем інноваційних технологій навчання і виховання займалися такі вчені як О. Грищенко [1], Л. Колісник [2], І. Носаченко [3], О. Овсянніков [4], О. Пометун [5] та інші. Одним із напрямів упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес підготовки майбутніх

фахівців юридичних спеціальностей сучасної школи є організація і проведення нестандартних уроків.

**Метою статті** є впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців юридичних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів.** Світові тенденції зумовлюють необхідність докорінної переорієнтації підготовки майбутніх фахівців юридичних спеціальностей. Під впливом соціальних та інших змін, що відбуваються в суспільстві, виникає потреба постійно підвищувати свій професійний рівень і модернізувати форми й методи професійної підготовки. Саме тому питання інноваційних технологій є одним із найголовніших у розвитку педагогічної майстерності педагога. Технологічність є нині домінантною характеристикою діяльності викладача, що означає перехід на якісно новий щабель ефективності, оптимальності, наукомісткості освітнього процесу [1, с. 206].

Реалізація нових завдань освіти потребує нових підходів, звернення до особистості студента-юриста з її потребами та інтересами. Такий підхід у педагогіці дістав назву гуманістичного, або пошукового, в основу якого покладено ще одну метафору — сприйняття навчального процесу як вільного зростання, розвитку живої істоти. Відповідно до цього, основним завданням учителя є сприяння активізації пізнавальної активності учнів, створення умов для їхнього самонавчання, а не пасивного підкорення вимогам учителя. Метою навчання має бути не одержання знань як сукупності фактів, теорій і таке інше, а вдосконалення особистості студента в процесі самостійного учіння. Завдання школи — надання можливості розвитку, саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації. До того ж, педагоги, які йдуть самостійним шляхом пошуку оптимальної системи навчання, рано чи пізно приходять до створення технології.

Останнім часом у методичній літературі простежується взаємний вплив технологічного й гуманістичного підходів. Це виявляється, з одного боку, у прагненні гуманізувати педагогічні технології з максимальним урахуванням індивідуальності учнів, створенні сприятливих умов для розвитку духовних цінностей усіх учасників навчально-виховного процесу. З іншого боку, накреслюється тенденція технологізувати пошукову діяльність, хоча в процесі організації пошукової діяльності точне відтворення навчальних процедур унеможливується, а сам технологічний підхід стає нежорстким. Деякі дослідники вважають, що технології при цьому втрачають своє первинне значення, інші наголошують на зберіганні основних ознак технологій і називають їх гнучкими.

Нині відома значна кількість активних та інтерактивних технологій навчання: проблемна лекція, парадоксальна лекція, евристична бесіда, пошукова лабораторна робота, розв'язання ситуаційних задач, колективно групове навчання, ситуаційне моделювання. Вони можуть бути використані на різних етапах уроку: під час первинного оволодіння знаннями, під час закріплення й удосконалення, під час формування вмій і навичок. Їх можна застосовувати також як фрагмент заняття для досягнення певної мети або ж проводити цілий урок з використанням окремої технології.

У дослідженнях доведено, що застосування інтерактивних технологій різко збільшує відсоток засвоєння матеріалу, оскільки вони впливають не лише на свідомість, а й на почуття. Особливо значний ефект (біля 90 % засвоєння інформації) дають технології, що передбачають навчання інших [3, с. 94].

Сучасний освітній простір складається з двох типів педагогічних процесів — інноваційних і традиційних. Від того, яка модель освіти — інноваційна чи традиційна — застосовується, залежить і вибір конкретного методу навчання.

Методи навчання — це шляхи або способи досягнення мети навчання, що відображають форму взаємодії студентів і викладача в процесі навчання. У вищій школі значного поширення набули три основні методи:

1. Пасивний метод, що передбачає таку взаємодію студентів і викладача, за якої останній є

основною дійовою особою, яка управляє перебігом навчального процесу, а студенти — пасивними слухачами, підлеглими директивам викладача. Зв'язок викладача із студентами здійснюється за допомогою опитувань, самостійних, контрольних робіт, тестів тощо. З погляду сучасних педагогічних технологій і ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу пасивний метод вважається неефективним, але, незважаючи на це, має і певні переваги. До них належать відносно легка підготовка з боку викладача і можливість пояснити порівняно більшу кількість навчального матеріалу в обмежених часових рамках.

2. Активний метод передбачає, що студенти і викладач взаємодіють один з одним на занятті, і студенти є не пасивними слухачами, а активними учасниками заняття. Якщо в пасивному навчанні основною дійовою особою і менеджером є викладач, то тут він і студенти користуються рівними правами. Тоді як пасивні методи припускають авторитарний стиль взаємодії, то активні — демократичний.

3. Інтерактивний метод. Interact («Inter» — взаємний, «act» — діяти) — означає взаємодіяти, знаходитися в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь. Іншими словами, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на ширшу взаємодію студентів не лише з викладачем, а й студентів між собою і на домінування активності студентів у процесі навчання. Місце викладача в інтерактивних заняттях зводиться до визначення цілей заняття й напряду діяльності студентів. Викладач також розробляє план заняття (зазвичай це інтерактивні вправи й завдання, у процесі виконання яких студенти вивчають матеріал) [3].

На основі нових інформаційних і педагогічних технологій стало можливим змінити, причому радикально, роль викладача юридичних дисциплін, зробити його не лише носієм знань, а й організатором самостійної творчої роботи студента, провідником у потоці різноманітної інформації, сприяти самостійному виробленню в студента критеріїв і способів орієнтації в цьому потоці. У сучасних умовах викладання має поєднувати в собі вироблену багаторічною практикою пасивну, активну й інтерактивну моделі навчання.

Інтерактивні методи включають: метод проблемного викладу, дискусії, кейс-метод (case-study), метод мозкового штурму, ділові ігри, рольові ігри та ін. Розглянемо ці методи детальніше.

Метод проблемного викладу. Використовуючи його, викладач не висловлює готові наукові істини (формулювання понять, доведень і т. ін.), а певною мірою відтворює шлях відкриття цих знань. По суті він розкриває перед студентами шлях дослідження, пошуку та відкриття нових знань, готуючи їх тим самим до самостійного пошуку надалі [4].

Навчальна дискусія. Цей метод навчання полягає в проведенні групових дискусій з конкретної проблеми у відносно невеликих групах студентів (від 6 до 15 людей). Традиційно під поняттям дискусія розуміється обмін думками в різних формах. Навчальна дискусія відрізняється від інших тим, що новизна її проблематики стосується лише групи осіб, які беруть участь у дискусії, тобто те вирішення проблеми, яке вже знайдене в науці, належить знайти в навчальному процесі в цій аудиторії. Для викладача, який організовує навчальну дискусію, результат, як правило, уже відомий заздалегідь. Метою тут є процес пошуку, який має привести до об'єктивно відомого, але суб'єктивно, з погляду тих, кого навчають, нового знання. Причому цей пошук має закономірно привести до запланованого педагогом результату. Це може бути лише в тому випадку, якщо пошук вирішення проблеми повністю керований педагогом.

Кейс-метод (Case-study). Цей метод передбачає перехід від методу накопичення знань до діяльнісного, практико-орієнтованого щодо реальної діяльності фахівця підходу. Під час аналізу конкретних ситуацій особливо важливо те, що тут поєднується індивідуальна робота студентів і колективне обговорення пропозицій, підготовлених кожним членом групи. Розробка практичних ситуацій може відбуватися двома шляхами: на основі опису реальних подій і дій або на базі штучних сконструйованих ситуацій [2]. Підводячи підсумок аналізу методу case-study, необхідно відзначити значущість цього методу для навчання студентів: встановленню міжпредметних зв'язків; аналітичному і системному мисленню; оцінюванню альтернатив; презентації результатів проведеного аналізу; оцінюванню наслідків, пов'язаних з ухваленням рішень; освоєнню комунікативних навичок і навичок роботи в команді.

Мозковий штурм (англ. brainstorming) — один з найпопулярніших методів стимулювання творчої активності. Він заснований на припущенні, що однією з основних перешкод для народження нових ідей є «страх оцінки»: люди часто не висловлюють уголос неординарні ідеї через побоювання зустрітися зі скептичним або навіть ворожим до них ставленням з боку керівників і колег. Метою застосування мозкового штурму є виключення оцінного компонента на початкових стадіях створення ідей. Класична техніка мозкового штурму, запропонована А. Осборном, ґрунтується на двох основних принципах: — «відстрочення виголошення вироку ідеї» і «з кількості народжується якість». Критика виключається: на стадії генерації ідей, висловлювання будь-якої критики на адресу авторів ідей (як своїх, так і чужих) не допускається.

Останніми роками значного поширення набув «мозковий штурм-онлайн (online brainstorming)», що використовує інтернет-технології. Він дозволяє майже повністю усунути страх оцінки, оскільки забезпечує анонімність учасників, а також дає можливість вирішити низку проблем традиційного мозкового штурму. До останніх, зокрема, належить т.з. «блокування продуктивності»: оскільки учасники групи представляють ідеї почергово, то люди в очікуванні своєї черги можуть передумати або злякатися публічно висловлювати свою ідею, або просто її забувають.

Ділові й рольові ігри. Деякі методи навчання одержали загальну назву «Ділові ігри». Цей метод є рольовою грою з різними, часто протилежними інтересами її учасників і необхідністю ухвалення якого-небудь рішення після закінчення або в процесі гри. Рольові ігри допомагають формувати такі важливі ключові компетенції, як комунікативні здібності, толерантність, вміння працювати в малих групах, самостійність мислення і так далі. Від викладача вимагається значна попередня методична підготовка під час проведення рольових ігор, вміння прогнозувати результати і робити відповідні висновки [5].

Завершується ділова гра підбиттям підсумків, де основна увага направлена на аналіз її результатів, найбільш значущих для практики. Проте завершальна фаза може бути розширена до рефлексії всього перебігу гри. Об'єктами такої рефлексії можуть стати: динаміка індивідуальних, групових, міжгрупових траєкторій руху розумових процесів; динаміка утворення колективної думки на основі змін у міжособистісних відносинах; позиційність гравців і міжпозиційні відносини тощо.

Поняття методів навчання і форм взаємопов'язані, бо кожна форма структурується певними методами й прийомами роботи. На заняттях з правових дисциплін стали використовуватися нестандартні уроки — імпровізовані заняття з нетрадиційною структурою.

Доведено, що проведення різноманітних нестандартних уроків сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, викликає інтерес до вивчення юридичних дисциплін, розвиває їхні комунікативні здібності і культуру спілкування. Але підготовка й проведення таких уроків вимагають багато часу і відповідної навчально-методичної бази, майстерності викладача юридичних дисциплін, інтересу і бажання студентів брати в них активну участь. Слід добре продумати методіку проведення уроків, їх мету, структуру, місце в системі інших занять тощо.

Описані вище методи навчання застосовуються під час викладання всіх правових дисциплін. Проте гуманітарне знання має свою специфіку викладання:

- воно не отримується, а виробляється в процесі осмислення студентом отриманої інформації, тому передбачає діалогічність, живе спілкування. Студент не просто засвоює знання, а виробляє ставлення до тих або інших проблем чи подій;

- рівень засвоєння гуманітарного знання має не кількісні, а якісні критерії, визначити які можна лише через висловлювання студентів. У зв'язку з цим недоцільно зловживати кількісними методами, зокрема, тестуванням і анкетуванням і прагнути до тотальної комп'ютеризації навчального процесу;

- гуманітарне знання передбачає творчу спрямованість. Воно не може будуватися за принципом бінарної опозиції «так чи ні». Це означає, що саме спілкування стає необхідною умовою контакту, яка припускає багатоваріантність не лише відповіді, а й творчого рішення.

Виходячи зі сказаного, можна виділити спектр інноваційних методів і технологій навчання,

застосування яких доцільне на заняттях із юридичних дисциплін. Насамперед, це ділові або рольові ігри, орієнтовані на поетапну, функціональну участь кожного зі студентів у процесі заняття. До цієї категорії методів належать:

- використання різних роздаткових матеріалів, текстів із фактичними помилками або пропусками;
- інструктаж та ілюстрація зразка міркування (з боку викладача), спрямовані на подальше самостійне використання його студентом у процесі розумової діяльності;
- власне рольові ігри, суть яких зводиться до розділення групи студентів на декілька частин з визначенням для кожної групи навчальних функцій.

Різноманітність методів і засобів навчання як спроби відхилення від шаблону в освітньому процесі, має при всіх позитивних його сторонах і негативний момент. Калейдоскопічність форми проведення занять може стати причиною того, що студент у спробах бути залученим до використання нетрадиційних форм навчання виявиться нездатним зрозуміти суть проблеми, яку необхідно розкрити в процесі заняття.

**Висновки.** Таким чином модернізація правової освіти об'єктивно вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень, активізації пошуку перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості майбутнього юриста, плекання людини як творця і проєктувальника свого життя. Такий підхід обумовлює необхідність використання потенціалу правової освіти для підвищення технологічної культури і готовності вчителів правових дисциплін до інноваційної діяльності.

### Література:

1. Грищенко О. А. Інноваційні технології в умовах кредитно-модульної системи / Грищенко О. А. // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: Мат-ли Всеукраїнської наук.-метод. конф. / Редкол.: В. О. Огневюк та ін. — К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. — С.206-208.
2. Колісник Л.В. Технології активного та інтерактивного навчання на заняттях з основ педагогічної майстерності / Л. В. Колісник // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. — К.: Міленіум, 2007. — С.23-29.
3. Носаченко І. М. Інтерактивні технології у професійному навчанні / І. М. Носаченко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : Збірник наукових праць. Частина 2. / За ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. — Львів: ЛДУ БЖД, 2009. — С.93-96.
4. Овсянніков О. С. Використання елементів проблемного навчання як одного із засобів розвитку творчого мислення для формування дослідницьких умінь студентів / О. С. Овсянніков //Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — №2. — Бердянськ: БДПУ, 2004. — С.115-121.
5. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. Посібник / Пометун О., Пироженко Л. — К.: А.С.К., 2005. — 192 с.

*У статті розглядається юридичний освітній простір, що складається з двох типів педагогічних процесів — інноваційних і традиційних. Від того, яка модель освіти, інноваційна чи традиційна, застосовується, залежить і вибір конкретного методу навчання. Доведено, що застосування інтерактивних технологій різко збільшує відсоток засвоєння матеріалу, оскільки вони впливають не лише на свідомість, а й на почуття.*

**Ключові слова:** юридичний простір, педагогічні процеси, інноваційні технології, традиційні технології, професійна підготовка юристів, майбутні фахівці юридичних спеціальностей.

*В статье рассматриваются юридический образовательное пространство, состоящее из двух типов педагогических процессов - инновационных и традиционных. От того, какая модель образования - инновационная или традиционная - применяется, зависит и выбор конкретного метода обучения. .. Доказано, что применение интерактивных технологий резко увеличивает процент усвоения материала, поскольку они влияют не только на сознание, но и на чувства.*

**Ключевые слова:** юридическое пространство, педагогические процессы, инновационные технологии, традиционные технологии, профессиональная подготовка юристов, будущие специалисты юридических специальностей..

*The article deals with the legal educational environment that consists of two types of pedagogical processes -*

*innovation and traditional. On which model of education - innovative or traditional - is used, depends on the choice of a particular method of teaching .. It has been proved that the use of interactive technology dramatically increases the percentage of learning as they impact not only on the mind, but also in a sense.*

*Key words: legal space, pedagogical processes, innovative technologies and traditional technologies, training of lawyers, legal experts future professions.*

УДК 378.14.018.4

І.М. Зарішняк  
м. Вінниця, Україна

### ТЬЮТОРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ВИД НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ У ВНЗ УКРАЇНИ

Трансформаційні економічні процеси зумовлюють фахову підготовку конкурентоспроможної особистості, яка володіє не тільки спеціальними знаннями, а й здатністю багаторазово освоювати нові підходи, способи, види і форми діяльності, щоб бути успішною і вміти правильно запропонувати себе. Традиційна вишівська система з її алгоритмізованими, директивними організаційними підходами до процесу навчання аж ніяк не сприяє формуванню творчої, успішної особистості майбутнього фахівця, націленої на динамічний інноваційний професійний розвиток. Вирішити цю проблему, на наш погляд, здатна альтернативна кредитно-модульна форма організації навчання (КМСОНП), що нині практикується у переважній більшості ВНЗ України. Науковці наголошують, що саме якісна підготовка спеціалістів є основою модернізації навчального процесу у виші. Удосконалення організаційних форм процесу навчання майбутніх фахівців є альтернативним шляхом забезпечення якості освітніх послуг і конкурентоспроможності випускників ВНЗ як на вітчизняному, так і на європейському ринках праці.

Аналіз науково-педагогічних джерел з проблеми засвідчив, що більшість робіт вітчизняних та зарубіжних науковців присвячено дослідженню педагогічних технологій вишівського навчання (Т. Акбашев, А. Алексюк, Т. Алексеєнко, А. Андреев, В. Безпалько, А. Вербицький, В. Галузинський, О. Глузман, М. Євтух, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, В. Сластьонін, А. Фурман, П. Юцявічене та ін.). Психолого-педагогічні аспекти модульного навчання студентів ґрунтовно висвітлено в працях А. Алексюка, А. Фурмана, П. Юцявічене та інших теоретиків педагогіки. Аналіз попередніх досліджень означеної проблеми засвідчив, що вітчизняні науковці активно досліджують проблеми впровадження кредитно-модульної системи навчання. Ними проаналізовано переваги й недоліки Болонської моделі реформування системи вищої освіти України, запроваджено способи вирішення зазначених проблем. Проте більшість наукових пошуків стосуються аспекту інноваційних технологій навчання студентів. Аналіз основних досліджень за обраним напрямком засвідчив, що практика педагогіки вищої школи звертає більшу увагу на інтерактивні методи навчання як такі, що здатні змінити якість освіти незалежно від форми заняття (А. Михайловський) [1]. Водночас слід зазначити, що значні потенційні можливості закладені у традиційних зарубіжних моделях навчання у ВНЗ, зокрема тьюторському занятті. Проблема альтернативних видів навчальних занять у ВНЗ розглядається побічно. Зокрема, О. Іванцова порівнюючи американську, литовську, німецьку, російську та українську моделі модульного навчання фрагментарно аналізує арсенал української версії основних видів навчальних занять у ВНЗ (за А. Алексюком) [2]; Е. Гуцало розкриває психологічний потенціал тьюторського заняття, зокрема формування навичок фасилітації як у викладачів, так і у студентів [3]; Н. Вишомірська теоретично обґрунтовує тьюторіали як форму організації самостійної роботи студентів [4]; М. Федина аналізує традиційну тьюторську систему як особливість вищої освіти Великобританії



[5]. Питанням же практичного використання тьюторських занять у вітчизняній моделі модульного навчання приділено незначну увагу. Зокрема, А. Алексюк розкриває теоретичні та методичні аспекти групового тьюторського заняття при вивченні педагогічних дисциплін [6].

У науково-педагогічній літературі проблема використання альтернативних видів навчального заняття студентів розглянута недостатньо добре. Дослідження авторів з проблеми організаційних форм навчання у ВНЗ не розкривають ґрунтовно педагогічних засад альтернативних видів занять, окремі автори торкаються цього питання лише побічно, не вникаючи у суть їх практичного застосування у процесі навчання. Відсутня термінологічна єдність стосовно сутності понять «тьюторське заняття», «тьютор», «педагог-фасилітатор» тощо. На нашу думку, наслідки цього позначаються на педагогічній практиці. Перехід на Болонську систему навчання у вищій школі не врахував усіх можливостей зарубіжного досвіду та досягнень вітчизняної практики як одного з шляхів модернізації та удосконалення якості вищої освіти. Адже тьюторська система прийшла в університетську освіту тоді, коли англійські університети переживали глибоку кризу і якість освіти була дуже низькою [5]. Усе це і зумовило вибір теми конкретного дослідження.

**Метою нашої роботи** є аналіз структури, розкриття дидактичних можливостей та технології тьюторського заняття з гуманітарних дисциплін задля теоретичного визначення та ефективного використання на практиці.

Теоретичну основу нашого дослідження склали концептуальні положення вітчизняних науковців із впровадження кредитно-модульної системи організації процесу навчання (А. Алексюк, А. Фурман). Актуальною є теза про те, що однією з альтернативних реформаторських моделей освіти у Європі є Болонська система. Науковці зазначають, що відповідно до сучасних вимог вищої освіти у процесі навчання студентів потрібно відпрацьовувати навички корпоративної роботи, необхідно стимулювати їхню спільну роботу в аудиторний та позааудиторний час за допомогою формування умінь колективного виконання завдань [7, с. 6]. Ми припустили, що одним із шляхів модернізації та покращення якості вищої освіти є використання у ВНЗ України поряд із задекларованими Законом «Про вищу освіту» та положеннями КМСОНП основними видами навчальних занять (лекцією, практичними, семінарськими, лабораторними, індивідуальними заняттями, консультаціями) групових тьюторських занять [8, с. 236]. Ця теза обґрунтовується наступними чинниками:

– по-перше, значним збільшенням обсягів самостійної роботи студентів з переходом на Болонську систему навчання (до 50-60 %), а в основі тьюторського заняття лежить позааудиторна самостійна робота студентів, яку викладач координує і консультує як у позааудиторний і аудиторний час, так і на занятті;

– по-друге, використанням індивідуального підходу у навчанні, що зумовлює необхідне науково-методичне та організаційне забезпечення процесу навчання.

Технологія групового тьюторського заняття дає можливість стимулювати та якісно організувати систематичну аудиторну і самостійну роботу студентів, прищепити студентам почуття навчальної дисциплінованості, забезпечує мобільний зв'язок у системі «викладач-студент», підвищує об'єктивність оцінювання рівня навчальних компетенцій студентів. По-третє, на думку А. Фурмана, процес навчання відбувається на основі паритету, а досягти цього буде можливо за умови зміни функцій педагога з інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Мова йде про фасилітаторські можливості суб'єктів процесу навчання, що лежать в основі взаємодії під час тьюторського заняття. Науковці зазначають важливість оволодіння майбутніми фахівцями способами практичного застосування засвоєною та осмисленою інформацією і уміннями на цій основі приймати рішення. У такий спосіб зменшується вплив зовнішнього інформування і збільшується кількість різних видів самостійної роботи студентів. Під керівництвом викладача (тьютора) активно використовуються інтерактивні форми і методи роботи студентів.

Для пояснення категорії «тьюторське заняття», розглянемо поняття «тьютор», тлумачення якого подано в педагогічному словнику. Тьюторами ставали досвідчені викладачі. До їхніх

обов'язків входить викладання навчальної дисципліни за своєю спеціальністю і проведення виховної роботи з 5-ма або 15-ма студентами. Тьютори займаються також керівництвом самостійної роботи студентів із дослідженням наукових проблем. Аналіз джерел засвідчує широке застосування «тьюторіальної системи» в англійських педагогічних коледжах, а також в Оксфордському й Кембриджському університетах, де вона виникла ще в XIV ст. [5]. Вітчизняна практика засвідчує можливість використання традиційної англійської трьохкомпонентної тьюторської системи у класичних університетах (керівник занять (director of studies) — сприяє засвоєнню студентами навчального курсу і дає поради щодо роботи під час канікул; моральний наставник (moral tutor) — відповідає за життя студента в широкому значенні слова і тьютор (tutor) — здійснює навчання студента протягом триместру чи академічного року), або ж варіант, коли всі ці функції виконує одна особа, наприклад, у структурних підрозділах університетів (за англійською системою тьюторські заняття не проводять професори). Психолого-педагогічний аналіз означеного поняття дозволив визначити певні відмінності від споріднених з ним понять: тьютор розглядається не як викладач у прямому значенні слова, а радше як фасилітатор, що допомагає студентові розвивати мислення, вчить критично аналізувати факти і виступає одночасно в ролі організатора, лідера й безпосереднього учасника групової взаємодії. З точки зору психологів, педагог-фасилітатор за таких умов вирізняється з-поміж учасників взаємодії інтеграційним досвідом самоорганізації та управлінськими функціями. Причому викладач-фасилітатор може втратити свої управлінські функції, якщо інший учасник системи може аргументовано запропонувати свої. Фасилітативні управлінські уміння пов'язуються, насамперед, з уміннями ідентифікації, підкоренням іншим елементам системи. Для оволодіння фасилітативними уміннями психологи пропонують: а) правильно формулювати питання; б) повторювати слова, звертаючи увагу на певні висловлювання (прийом підкреслювання); в) щиро і правдиво виражати почуття; г) піклуватися про опонента, мотивувати вступ у конфліктні стосунки, уникати наклеювання ярликів, осуду, правильно обрати час для конфронтації; д) висловлювати й судження про можливі неусвідомлювані причинно-наслідкові зв'язки («Може бути...», «Мені спало на думку, що...»); е) використовувати метафоричні вислови — завуальований неоднозначний текст, який вимагає роздумів, розшифровок й тлумачення — казки, притчі, міфи, афоризми, прислів'я [3].

Велику роль відіграє рівень кваліфікації тьютора, серед обов'язків якого [4]:

- організація та контролювання самостійної аудиторної роботи студентів за сприятливих умов;
- консультативна індивідуальна та групова робота зі студентами;
- науково-методична консультація студентів у процесі навчання;
- створення методичних вказівок щодо ефективної підготовки студентів до заняття;
- організація та координація різних видів самостійної діяльності студентів під час позааудиторної роботи;
- перевірка самостійних письмових аудиторних та домашніх завдань.

Кваліфікація тьютора вимагає фахової психолого-педагогічної підготовки. Тьюторами стають досвідчені викладачі з високими психолого-педагогічними компетентностями. У педагога-тьютора повинні бути розвинені творчі здібності, педагогічна інтуїція, сформовані уміння рефлексії, емпатії та такі особистісні якості як толерантність, відповідальність, самовпевненість, оптимізм, почуття гумору тощо.

Таким чином, тьютор — це педагог-фасилітатор, під керівництвом якого група студентів (10-15) самостійно працює над певними темами. Наразі основною функцією тьютора є освітня, тому що виховна функція як основна виконується куратором групи. Роль тьютора вагома при плануванні програми навчальної дисципліни, розробці тьюторських занять з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента та вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-пофесійних програм і навчальних планів.

Вітчизняний теоретик і практик з питань організації модульної системи навчання у вищій школі А.Алексюк обґрунтовує використання тьюторських занять у навчально-виховному

процесі ВНЗ. Її адаптована до наших умов навчання система пройшла апробацію у багатьох ВНЗ України (зокрема, Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Одеському національному університеті імені І.Мечникова та ін.). Такий вид навчального заняття забезпечить належний контроль та консультацію за умов збільшення обсягів самостійної роботи студентів і сприятиме індивідуалізації процесу навчання. Розроблені українським дидактом тьюторські заняття відрізняються від європейського аналога насамперед структурними компонентами:

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз структури тьюторського заняття**

<b>Елементи тьюторського заняття (англійська версія)</b>	<b>Елементи тьюторського заняття (українська версія за А. Алексюком)</b>
1. Виступ студента з реферативним повідомлення та коментарі до нього викладача (якщо студентів у групі багато, тьютор збирає реферати напередодні і повертає студентів з письмовими коментарями).	1. Письмова контрольна робота (2-3 питання).
2. Дискусія за питаннями, що виникли в процесі виступу.	2. Вирішення та аналіз проблемних чи ігрових професійно спрямованих ситуацій (або кейс-стаді, ділова гра) (20-30 хв.).
3. Домашнє завдання до наступного заняття та його розгляд.	3. Дискусія на визначену тему за першоджерелами.
	4. Домашнє завдання до наступного заняття та його розгляд.

На наш погляд, ефективність українських групових тьюторських занять полягає у використанні арсеналу різновидів навчальної роботи, основні з яких є колективними формами роботи: дискусії за опрацьованими джерелами, письмове опитування, ситуаційні вправи, ділові ігри, аналіз проблемних ситуацій, розв'язання ситуаційних вправ тощо.

Тьюторське заняття — вид навчального заняття у ВНЗ, під час якого викладач надає проміжну консультативну та координаційну допомогу і здійснює контроль за рівнем завдань, виконаних студентами самостійно.

Основна функція тьютора на такому заняття полягає у здійсненні консультативної та координаційної допомоги студентам. Суб'єкти навчання (тьютор і студенти) можуть бути рівноправними партнерами по взаємодії і виконувати управлінські функції. Таким чином, викладач-тьютор має бути готовим делегувати частину своїх повноважень студентам, а ті, в свою чергу, бути готовими взяти на себе управлінські, лідерські функції у груповій взаємодії. Лєвова частка успіху тьюторського заняття залежить від уміння викладача спланувати заняття і розробити методичні вказівки для студентів щодо його проведення. Така форма організації навчання передбачає велику позааудиторну самостійну роботу студентів, що потрібно враховувати під час вибору теми заняття. Як правило, такий вид навчального заняття включає теми і питання, що достатньо висвітлені в інформаційних джерелах, проте часто мають дискусійний характер. Щоб уникнути формалізму під час дискусії, необхідно максимально наблизити питання до практичних проблем. Саме цей вид навчального заняття сприятиме розвитку у студентів самостійності мислення, комунікабельності, відповідальності, колективізму, формуванню умінь висловлення власної позиції з урахуванням думок інших, прийняття самостійних рішень.

Тематичні плани тьюторських занять мають бути розроблені з урахуванням особливостей модульної системи навчання, яка реалізує принципи гнучкості та індивідуалізації, а також спрямовані на практичну реалізацію ідеї системи перспективних ліній у навчанні, насамперед на організаційно-педагогічне забезпечення права кожного студента на індивідуальний темп просунення в самостійній роботі. Головне завдання кожного тьюторського заняття, на думку А. Алексюка, — організація колективного обговорення, що нерідко переростає в дискусію, за принципом «круглого столу». Важливо, на думку українського дидакта, розмістити студентів за

принципом «круглого столу», а не один за одним як за традиційної лекційно-семінарської системи. Традиційну семінарську групу педагог рекомендує розділити на 2 тьюторських групи по 12-13 студентів. До постійних структурних елементів групового заняття педагог радить включати дискусію за самостійно опрацьованими студентами рекомендованими джерелами та письмову контрольну роботу. На кожному занятті загальній дискусії передують письмова контрольна робота (5 хв.). Її питання (2-3) визначаються змістом кожного заняття. Основне їх завдання — визначити фактичний рівень засвоєння основних положень, що будуть обговорюватися під час дискусії. Такі питання визначені викладачем до кожного заняття в рубриці «Запитання для письмового контролю». Таким чином визначається і факт самостійної роботи студентів над першоджерелами. Далі проводиться дискусія на задану тему, до якої студенти попередньо готуються, керуючись списком рекомендованої літератури та здійснюючи самоперевірку за допомогою визначених на кожне заняття питань для самопідготовки (30-40 хв.). Її проблематика визначається у плані рубрикою «Питання для обговорення». Після дискусії йде вирішення проблемних завдань, аналіз підготовлених викладачем проблемних, ігрових та інших ситуацій, що мають професійну спрямованість (20-30 хв.). На підбиття підсумків та визначення завдання до наступного заняття відводимо 5 хв. робочого часу.

Принцип гнучкості, що лежить в основі розробки тьюторських занять, дозволив нам доповнити модель українського групового тьюторського заняття інформаційним листом з повідомленням кожному студентові про залікові одиниці окремо з кожного виду роботи й індивідуальними реферативними завданнями за вибором студентів, які повідомляються в аудиторії та коментуються тьютором чи студентами. Якщо багато студентів підготували індивідуальні завдання, то тьютор збирає реферати наперед і повертає студентові з письмовими коментарями.

Зупинимося на важливому моменті вибору способу оцінки студентів за їх участь в роботі на тьюторському занятті. Кожне заняття має окрему загальну інформаційну карту, яка вміщує суму даних про те, скільки залікових одиниць отримав кожний студент окремо з кожного виду роботи. Зауважимо, що при плануванні тьюторського заняття викладач вказує максимально можливу кількість залікових одиниць з кожного виду роботи, а підсумкова оцінка за кожне заняття є сумою залікових одиниць з кожного виду роботи. Облікова інформаційна карта знаходиться у тьютора, але відкрита і доступна кожному студенту. Виходячи із фінансових можливостей ВНЗ її можна розмістити на веб-сторінці кафедри або ж роздруковувати її результати для видачі кожному студентові. Якщо такі можливості обмежені — студенти просто виписують собі дані і формують у такий спосіб власну інформаційну карту індивідуального розвитку. Таким чином, студент отримує можливість самому і тільки самому вибирати індивідуальний темп просунення в самостійній роботі, а отже, отримати реальні можливості змінити роль і місце з об'єкта на суб'єкт процесу навчання. Як бачимо, жорсткий і планомірний механізм контролю за самостійною роботою студентів на тьюторському занятті спонукають студентів до систематичної навчальної праці, а також до самостійного проведення наукових досліджень. Окремо розкриємо прийоми, які дозволяють мобільно оцінювати відповіді студентів під час дискусії. Для цього тьютор за наперед розробленими критеріями оцінювання кожного виду самостійної та аудиторної навчальної роботи студентів готує різнокольорові фішки (наприклад, по 5, 10 чи 20 залікових одиниць), які в процесі отримує студент за участь у дискусії. У такий спосіб тьютор встигає зафіксувати всі активності студентів. У кінці заняття студенти підписують кожну фішку, а тьютор підсумує зароблені залікові одиниці і занесе їх до інформаційної карти. Практичний досвід свідчить, що результати попереднього заняття відображені в інформаційному листі, краще повідомляти студентам на початку наступного заняття.

Таким чином, проведений психолого-педагогічний аналіз тьюторського заняття дозволив нам виокремити такі його дидактичні можливості як альтернативного виду навчального заняття у ВНЗ:

- реалізація принципів гнучкості та індивідуалізації навчання;

- реалізація ідеї системи перспективних ліній у навчанні;
- забезпечення мобільного зв'язку у системі «викладач-студент»;
- забезпечення паритетних взаємин між педагогом і студентами;
- недирективний підхід до організації процесу навчання;
- підвищення мотивації студентів;
- формування комунікативних, фасилітативних та креативних умінь і навичок.

Упровадження такого альтернативного виду навчального заняття має вказані переваги і недоліки. Практика застосування засвідчує, що ефективність такого заняття залежить від індивідуальності тьютора та його кваліфікації; щоб вивчення матеріалу не мало епізодичного характеру тьютор має його наперед ретельно спланувати і скоригувати неточності в процесі роботи; тьюторське заняття вимагає значних фінансових витрат та зусиль тьютора; щоб уникнути на занятті формалізму, дискусійні питання повинні бути максимально наближені до практичних проблем. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у визначенні ролі та місця тьюторського заняття в системі навчальних занять у ВНЗ України.

### Література:

1. Михайловський А.В. Традиційні і нові технології у навчальному процесі [Електронний ресурс] / А.В. Михайловський. — Електрон. дан.- Режим доступу <http://www.management.com.ua/be/be022.html>, вільний, назва з екрану.
2. Іванцова О.П. Порівняльний аналіз дидактичних моделей модульного навчання [Електронний ресурс] / О.П.Іванцова. — Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7550/97/>, вільний, назва з екрану.
3. Гуцало Е.У. Тьюторські заняття з психології як практична гуманізація освіти [Електронний ресурс] / Е.У.Гуцало.- Електрон. дан.- Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06geupgo.php>, вільний, назва з екрану.
4. Вишомірська Н.А. Тьюторіали як форма організації самостійної роботи студентів на агробіологічному факультеті Національного університету біоресурсів і природокористування України [Електронний ресурс] / Н.А.Вишомірська. — Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/17\\_APSN\\_2009/Pedagogica/47828.doc.htm](http://www.rusnauka.com/17_APSN_2009/Pedagogica/47828.doc.htm), вільний, назва з екрану.
5. Федина М. особливості основних форм і методів навчання у вищій школі Великобританії [Електронний ресурс] / М.Федина. — Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2009\\_6/Fedyna.htm](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_6/Fedyna.htm), вільний, назва з екрану.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підр. для студ., асп. та мол. викл. вищ. навч. закл. України / А.М.Алексюк. — К: Либідь, 1998. — 560 с.
7. Ніколаєнко С. Інформаційна революція в освіті / С.Ніколаєнко // Вища школа.- №5.- 2005.— С. 3-10.
8. Зарішняк І.М. Технологія тьюторського заняття як альтернативного виду навчального заняття у ВНЗ / І.М.Зарішняк // Інтеграційний вибір України: історія, сучасність, перспективи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнарод. уч., м. Вінниця, 10 квітня 2012 р. — Т. 2. — С. 234-241.

*У статті уточнено визначення «тьюторське заняття», проаналізовано його структуру, розкрито дидактичний потенціал та технологію проведення тьюторського заняття.*

**Ключові слова:** тьюторське заняття, технологія навчання.

*В статье уточнено определение «тьюторское занятие», проанализировано структуру, раскрыты дидактический потенциал и технологию проведения тьюторского занятия.*

**Ключевые слова:** тьюторское занятие, технологии обучения.

*The article proposes a detailed analysis of the concept of a «tutorial», analysis of its structure, didactic potential and technology of conducting a tutorial.*

**Key words:** tutorial, educational technologies.

## ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

**Постановка проблеми.** При вивченні педагогічних явищ використовуються різні методи дослідження. Експериментальні дослідження мають велике значення в усіх науках. Можна стверджувати, що чим менш строгою є наука, тим більш значущу роль у ній відіграє експеримент (загальний метод дослідження, суть якого полягає в тому, що явища і процеси вивчаються в строго контрольованих і керованих умовах). Дійсно, у науках сильної версії, що використовують математичний апарат, більшість результатів можна отримати й обґрунтувати теоретично, на базі існуючого емпіричного матеріалу. У науках слабкої версії експеримент, як правило, є єдиним засобом підтвердження справедливості гіпотези та результатів теоретичного дослідження, так як відсутність загальноприйнятої аксіоматики й адекватно формального апарату не дозволяє навести потрібного обґрунтування, не застосовуючи експерименту.

**Метою статті** є розкрити зміст поняття «педагогічний експеримент» та охарактеризувати основні етапи проведення експерименту.

**Аналіз попередніх досліджень.** Існує дуже багато визначень поняття «педагогічний експеримент».

Педагогічний експеримент — це метод пізнання, за допомогою якого досліджуються педагогічні явища, факти, досвід [5].

Педагогічний експеримент — це науково-поставлений досвід перетворення педагогічного процесу в точно врахованих умовах [4].

Педагогічний експеримент — це спеціальна організація педагогічної діяльності вчителів та учнів із метою перевірки та обґрунтування завчасно розроблених теоретичних припущень, або гіпотез [6].

Педагогічний експеримент — це активне втручання дослідника в досліджуване ним педагогічне явище з метою відкриття закономірностей і зміни існуючої практики [3].

Усі ці означення поняття «педагогічний експеримент» мають право на існування, так як у них стверджується загальна думка про те, що педагогічний експеримент — це науково-обґрунтована й добре продумана система організації педагогічного процесу, направлена на відкриття нового педагогічного знання перевірки та обґрунтування завчасно розроблених наукових припущень гіпотез.

**Виклад основного матеріалу.** Основою будь-якого науково-педагогічного дослідження є педагогічний експеримент. З його допомогою перевіряється достовірність наукових гіпотез, встановлюються зв'язки та відношення між окремими елементами педагогічних систем. Основними видами педагогічного експерименту є природний і лабораторний, котрі мають багато підвидів.

*Природний експеримент.* Проходить без порушень звичайного навчального режиму, перевіряються нові навчальні плани, програми, підручники. Педагогічний експеримент — це спостереження, але спеціально організоване у зв'язку з систематичними змінами умов проведення педагогічного процесу. Вимагає точного визначення вихідних даних, конкретних умов і способів навчання або матеріалів, котрі підлягають дослідженню. Необхідним є також різносторонній облік результатів експерименту.

*Лабораторний педагогічний експеримент* є більш строгою формою наукового дослідження. Із широкого педагогічного контексту виділяється визначена сторона, штучно створюється обстановка, котра дозволяє точно контролювати результати і маніпулювати змінними величинами.

Педагогічний експеримент повинен задовольняти певним критеріям науковості [7].

1. Привнесення в педагогічний процес нового з метою отримання бажаного результату.  
2. Забезпечення умов, які дозволять виявити залежність між педагогічним впливом і його результатом.

3. Документальна фіксація та достатньо повний облік параметрів (показників) досліджуваних явищ та процесів.

4. Забезпечення обґрунтованості та достовірності висновків.

Існують загальні вимоги щодо проведення науково-педагогічного експерименту [2].

1. Наявність педагогічного колективу, що має готовність і бажання до експериментальної роботи та впровадження у практику інновацій.

2. Наявність у експериментатора гіпотези, яка спрямована на отримання нового результату, що сприятиме підвищенню ефективності педагогічного експерименту.

3. Забезпечення педагогічного експерименту всім необхідним для регулювання педагогічних впливів та фіксації їх наслідків.

4. Дотримання правила не нашкодити здоров'ю дитини, її розвитку, виконання вимог, які висуваються навчальним планом та програмою.

5. Прагнення до наукової чесності, добросовісності у зборі та інтерпретації фактів, достовірності в формулюванні висновків.

6. Доброзичливе ставлення до дітей та встановлення стосунків довіри з адміністрацією, батьками та дітьми з метою забезпечення атмосфери творчості, взаємодопомоги для ефективного проведення експерименту.

Можна виокремити основні етапи проведення експерименту:

1. Підготовчий етап проведення експерименту.

2. Дослідницький етап, що охоплює констатувальний, формувальний та контрольний експеримент.

3. Обробка даних дослідження.

4. Інтерпретація даних дослідження та формулювання висновків.

5. Впровадження результатів експерименту.

*Підготовчий етап* передбачає послідовність кроків [5]:

– Вивчення стану розвитку галузі освіти на етапі проведення дослідження, виявлення актуальних проблем, які вимагають вирішення за допомогою експерименту, постановку проблеми дослідження, визначення предмету й об'єкту дослідження, вивчення науково-методичної літератури з проблеми дослідження.

– Визначення цілей і завдань, побудова гіпотез, конструювання плану-програми експерименту.

– Пошук шляхів розв'язання проблеми: підбір методів, розробка методики (відповідно до методологічних принципів).

*Дослідницький етап* чітко розподіляється на три стадії: констатувальний, формувальний та контрольний експеримент, кожний з яких має свої конкретні цілі.

– Констатувальний експеримент направлений на встановлення фактичного стану та рівня тих чи інших психолого-педагогічних особливостей контингенту на момент проведення дослідження, наприклад, здійснення діагностики наявного стану психічного розвитку дітей.

– Формувальний експеримент спрямований на вивчення психолого-педагогічного явища безпосередньо в процесі спеціально організованого експериментального навчання та виховання, активного формування тих чи інших психолого-педагогічних особливостей.

– Контрольний експеримент проводиться після того, як отримані результати формувального експерименту з групою дітей такого ж віку, які знаходяться в подібних умовах навчання та виховання, але з ними не проводили формувальний експеримент (застосовується та сама методика, що і в констатувальному експерименті). Його мета полягає в порівнянні отриманих результатів з результатами формувального експерименту.

*Обробка даних дослідження.* Цей етап передбачає застосування математичного апарату — використання різних статистичних прийомів, формул, способів кількісних розрахунків та

основних положень теорії ймовірностей з метою узагальнення, зведення в систему, виявлення прихованих закономірностей серед кількісних показників, що отримані в процесі експерименту. Методи статистичної обробки дають можливість зробити висновки про достовірність здобутих результатів щодо підтвердження гіпотези, що була висунута на початку.

*Інтерпретація даних дослідження та формулювання висновків.* Полягає у витлумаченні одержаних результатів на ґрунті психологічних або педагогічних теорій, їх наукове обґрунтування, встановлення закономірностей та тенденцій явища, яке досліджується, формулювання висновків стосовно підтвердження або спростування гіпотези.

На цьому етапі відбувається збір і обробка даних. Щоб проведення експерименту відповідало принципам достовірності, необхідно дотримуватися наступних вимог:

- оптимальне число досліджуваних і кількість дослідів;
- надійність методик дослідження;
- облік статистичної значущості відмінностей.

Взаємне поєднання декількох методів дозволяє підвищити ефективність і якість педагогічних досліджень. Цьому також сприяє активне проникнення в педагогіку математичних методів результатів експерименту за допомогою комп'ютерних технологій.

Пристаючи до експерименту, дослідник ретельно продумує його мету, задачу, визначає об'єкт і предмет дослідження, прогнозує попередні пізнавальні результати. І лише після цього він починає планувати етапи самого експерименту: намічає характер тих перетворень, які необхідно ввести в практику; продумує свою роль, своє місце в цьому експерименті; бере до уваги множину тих причин, котрі впливають на ефективність педагогічного процесу; планує засоби обліку тих фактів, які він має намір отримати в експерименті, і способи обробки цих фактів

Досліднику дуже важливо вміти відслідковувати процес експериментальної роботи. Це може бути: проведення констатувальних (вихідних), уточнюючих, перетворюючих зрізів; фіксація поточних результатів у процесі здійснення гіпотези; проведення підсумкових зрізів; аналіз позитивних, а також негативних результатів, аналіз непередбачуваних і побічних результатів експерименту.

*Упровадження результатів експерименту.* Результати цього етапу висвітлюються в окремому підрозділі (параграфі), в якому треба показати, яке практичне застосування мають отримані висновки, які шляхи є для їх впровадження у практику.

За змістом результати педагогічного експерименту можуть бути:

- розробка концепцій навчання, виховання, освіти; визначення закономірностей навчально-виховного процесу;
- облік умов формування й розвитку особистості;
- виявлення факторів, котрі впливають на ефективність засвоєння знань; постановка нових педагогічних проблем;
- підтвердження чи спростування гіпотез;
- розробка класифікацій (уроків, методів навчання, типів уроків і т.п.);
- аналіз передового досвіду навчання, виховання і т.д.

Результати педагогічного експерименту мають загальну структуру. Вона складається з трьох взаємодоповнюючих компонентів: об'єктивного, перетворюючого та конкретизуючого [5].

Об'єктивний компонент розкриває на різних рівнях результат, отриманий у процесі дослідження. Це описання може здійснюватися на загальнонауковому або загальнопедагогічному рівнях і бути представлено різними типами знань (гіпотеза, класифікація, концепція, методика, парадигма, направлення, рекомендація, умови і т.д.).

Перетворюючий компонент — розкриває зміни, котрі відбуваються з об'єктивним компонентом, вказує на доповнення, уточнення чи інші перетворення, які можуть відбуватися в ньому.

При визначення результатів перетворюючого експерименту необхідно мати на увазі,



наприклад:

- чи розробив дослідник новий метод навчання або виховання;
- чи визначив умови підвищення ефективності процесу навчання;
- чи виявив теоретичні або методичні принципи;
- чи перевіряв ефективність функціонування моделі виховної діяльності класного керівника і т.д.

Конкретизуючий компонент уточнює різні умови, фактори й обставини, в яких відбувається зміна об'єктивного та перетворюючого компонентів:

- конкретизація місця та часу, в межах яких ведеться дослідження;
- вказівка необхідних умов для навчання, виховання й розвитку учня;
- перелік використаних у навчанні методів, принципів, способів контролю, отриманих даних;
- уточнення підходів для вирішення тієї чи іншої педагогічної задачі.

Необхідно знати, що всі ці компоненти взаємно доповнюють один одного, характеризуючи з різних сторін результат досліджень як єдине ціле.

Представлення результатів дослідження у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів дає можливість, по-перше, підійти до написання висновків наукових робіт з єдиних методологічних позицій, виявити низку відношень, які звичайним способом виявити складно; по-друге, сформулювати й уточнити вимоги до написання окремих результатів. Наприклад, якщо метою дослідження є організація якого-небудь процесу (навчання, виховання), то в задачі дослідження обов'язково повинні входити всі його складові. Для процесу виховання, навчання такими складовими будуть наступні: вказання кінцевих і проміжних цілей, на досягнення яких направлений процес; характеристика змісту, методів і форм, необхідних для реалізації процесу; визначення умов, в яких протікає процес і т.д. Якщо якийсь зі складових елементів пропущений, слабо відображений у задачах, то процес (навчання, виховання) не може бути розкритим і змістовно описаним. Відповідно, всі ці елементи повинні бути відображені в результатах дослідження, у протилежному випадку поставлена мета не буде досягнута.

**Висновки.** Таким чином, педагогічний експеримент — це науково-обґрунтована й добре продумана система організації педагогічного процесу, направлена на відкриття нового педагогічного знання, перевірки та обґрунтування завчасно розроблених наукових припущень, гіпотез.

Педагогічний експеримент є комплексним методом наукового дослідження, який припускає одночасне використання цілої низки інших методів, таких як спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетне опитування, діагностичні контрольні роботи, створення спеціальних ситуацій.

Педагогічний експеримент застосовується для об'єктивної доказової перевірки достовірності педагогічних гіпотез. До числа найбільш важливих умов ефективного проведення експерименту належать наступні:

- попередній ретельний теоретичний та історичний аналіз явища, вивчення масової практики для максимального звуження поля експерименту та його задач;
- конкретизація гіпотези, виділення в ній новизни, незвичайності, протиріччя з існуючими думками, котрі вимагають експериментального доведення;
- чітке формулювання задач експерименту, визначення ознак (критеріїв і показників), за якими будуть вивчатися явища, критерії оцінки;
- коректне визначення мінімально необхідної кількості експериментальних об'єктів.

Ефективність експерименту значною мірою залежить від тривалості його проведення. Визначити її можливо за допомогою попереднього досвіду досліджень.

### Література:

2. Гончаренко С.У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / С.У. Гончаренко. — Київ: Вища школа, 2003. — 323 с
3. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие) / Ю.З.Кушнер. — Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 2001. — 112 с.
4. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології/ І.П.Підласий. — Київ: Слово, 2004. — 616 с.
5. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н. Скаткин. — Москва: Педагогика, 1986. — 152с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика/И.Ф.Харламов. — М.: Гайдарики, 1999. — 520с.
7. Research methods in psychology / J.J.Shaugnessy, E.B.Zechmeister, J.S.Zechmeister. — 5<sup>th</sup> ed. - Boston etc.: McGraw-Hill Higher Education, 2000. — 560 p.

*У статті розкрито зміст поняття «педагогічний експеримент» та охарактеризовано основні етапи проведення дослідження.*

**Ключові слова:** педагогічний експеримент, основні етапи експерименту, природний експеримент, лабораторний педагогічний експеримент.

*В данной статье раскрыто содержание понятия «педагогический эксперимент» и охарактеризовано основные этапы проведения эксперимента.*

**Ключевые слова:** педагогический эксперимент, основные этапы эксперимента, естественный эксперимент, лабораторный педагогический эксперимент.

*The article interprets the meaning of the notion «pedagogical experiment» and characterises the main stages of the conducting experiment.*

**Key words:** pedagogical experiment, the main stages of the experiment, natural experiment, laboratory teaching experiment.

УДК 378.147

О.В. Ігнащук  
м. Вінниця, Україна

## ЗАСТОСУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ З МЕНЕДЖМЕНТУ ТА МАРКЕТИНГУ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування освіти в Україні, наближення її до європейських стандартів актуалізується проблема вдосконалення змісту підготовки фахівців у системі вищої професійної освіти. Не є виключенням і медична освіта, яка за своїм призначенням покликана здійснювати підготовку компетентного фахівця медичної галузі, спроможного як забезпечувати надання належних медичних послуг, так і підвищувати якість охорони здоров'я загалом. Розробка і впровадження нового покоління освітніх стандартів для вищої освіти в цілому і медичної, зокрема, вочевидь, повинна враховувати і напрацювання, що мали місце в теорії та практиці професійної підготовки фахівців у минулому.

Організацію медичної допомоги потрібно розглядати як реальну за походженням систему, соціальну за субстанціональною ознакою, складну за рівнем складності, відкриту за характером взаємодії із зовнішнім середовищем, динамічну за ознакою мінливості, імовірнісну за способом детермінації, цілеспрямовану за наявності цілей і організовану за ознакою керованості, яка складається не тільки з лікарів та медичних сестер, що безпосередньо працюють з пацієнтами, надаючи медичну допомогу, — це і ціла низка фахівців та організацій, що забезпечують функціонування системи в цілому: представники органів влади, регіональних та місцевих органів управління охороною здоров'я, керівники лікарень тощо. Створення середовища, в якому лікарі, середній та допоміжний медичний персонал зможуть ефективно виконувати свої обов'язки, надаючи медичну допомогу, якої потребує населення — ось основна задача

керівників системи охорони здоров'я. В умовах ринкової економіки та швидкого розвитку приватної медицини, організатори медичної допомоги забезпечують фінансову сторону охорони здоров'я та виконання пріоритетного завдання медичної галузі — покращення здоров'я населення.

**Аналіз попередніх досліджень.** Становлення медицини, як науки, своїми коріннями сягає ще в прадавні часи. Ретроспективний аналіз дозволяє дослідити процес надання допомоги хворим від елементарних методів догляду до створення потужних високотехнологічних лікарняних комплексів. Однак, саме впровадження ефективних методів організації медичної допомоги та наукових підходів до управління є тим підґрунтям, що виводить поняття якості медичної допомоги на новий, більш досконалий рівень.

Значний внесок у розробку ефективних методів організації медичної допомоги та наукових підходів до управління зробили українські та російські вчені: І. Андреєва, А. Акоюн, О. Баєва, В. Белошапка, П. Богаченко, В. Болгов, Ю. Вороненко, Л. Габуєва, В. Галкін, Г. Гасюк, З. Гладун, А. Голяченко, Б. Громовік, С. Двойніков, В. Журавель, Г. Загорій, В. Іванов, Б. Криштопа, О. Левицька, О. Мельник, В. Москаленко, О. Кузьмін, О. Приходський, Я. Радиш, В. Усенко, Ю. Шіленко, О. Щепін та інші дослідники. Зазначимо, що можливості застосування історичного підходу при розробці ефективних методів організації медичної допомоги у своїх дослідженнях висвітлюють: В. Романюк, М. Роулінг, К. Диксон, Д. Фрейст, М. Гринграсс, Т. Гафф, Г. Шульц, Г. Уитакер, К. Сміт та інші [1-3; 5-8].

**Метою дослідження** є обґрунтування можливості застосування історичного підходу при формуванні компетентності з менеджменту та маркетингу у студентів вищих медичних закладів.

**Основні результати дослідження.** Становлення організованих форм медичної допомоги розпочалось у Стародавньому світі з зародження перших лікарень. Тривалий час надання медичної допомоги населенню було пов'язане з релігійними поглядами. Побудова культових споруд на честь богів медицини, що були представлені в пантеоні богів політеїстичних релігій рабовласницьких країн, які виконували в тому числі функцію лікування хворих, стало першим етапом у виникненні лікарень. Хоча стародавні лікарі при лікуванні хворих застосовували ритуали, жертвоприношення та трактування снів, але вони вміли обробляти рани, вправляти переломи тощо.

Історичні дані, щодо того, де була заснована перша лікарня, досить суперечливі. За даними одних досліджень, це було в Месопотамії, інших — у буддистських монастирях Індії та Шрі Ланки. Найяскравішим прикладом організації лікувального закладу при храмі є збудований у V столітті до н. е. у Афінах асклепійон — храм на честь бога медицини Асклепія, де були спеціальні приміщення у вигляді великих кімнат, в яких пацієнти могли проводити ніч [6]. Проте, більшість хворих продовжували отримувати медичну допомогу на дому, а світські лікарі тільки відвідували пацієнтів, призначаючи лікування. Римська імперія, успадкувавши здобутки Стародавньої Греції, забезпечила наступний етап у становленні лікарняної допомоги — організацію перших військових шпиталів (навіть слово шпиталь, англ. hospital, має латинське походження) — валентудинаріїв [1, с. 6]. У структуру валентудинаріїв входили кімнати для пацієнтів, які, по суті, були лікарняними палатами з трьома ліжками. Схожі приміщення були при установах для гладіаторів. Проте, незважаючи на гарно продуману на той час структуру такої лікувальної установи, для цивільних мешканців цей вид медичної допомоги був не досяжний і лікарі продовжували надавати свої послуги на дому, після виклику пацієнтами. У цей же час у Стародавньому Римі з'являються посади міських лікарів — архіатрів, що запрошувались на посади міською владою. Такі лікарі об'єднувались у колегії, виконання ними їх обов'язків строго контролювалось владою. Потрібно зазначити, що архіатри вже на той час поділялись за ієрархічними сходами — архіатри, що служили при дворі імператора (archiatri palatini), у провінціях (archiatri provinciales) та в містах (archiatri populares) [6].

З зародженням Християнства починається наступний етап розвитку організованих форм медичної допомоги. На засадах милосердя та любові до ближнього в Візантійській імперії та інших країнах у Середньовіччі були засновані притулки для знедолених, хворих, калік та

мандрівників. Таким чином, були засновані перші лікарні. Першим Вселенським Собором було встановлено, що такі лікувальні установи потрібно створити при кожному соборі. Медична допомога, яку в таких притулках надавали монахи та інші служителі, полягала в більшості випадків у догляді, годуванні, турботі та гостинності. Такі форми допомоги набули швидкого поширення у християнстві, у зв'язку з заснуванням великої кількості монастирських орденів. У таких установах уперше з'явилася посада адміністратора лікувального закладу. Таку функцію виконували так звані «відповідальні за палати» (англ. warden), що, зокрема, існували при шпиталі Святої Марії в Англії в 1390 році. В обов'язки цих осіб входив не тільки догляд за хворими, але й їх сповідання [6].

Серед особливостей середньовічних лікарень-притулків на території Європи була їх певна спеціалізація з лікування пацієнтів. Окремі ізольовані приміщення були для хворих на проказу, для сиріт, для осіб похилого віку, для інших хворих [2; 3; 6]. Із заснуванням великої кількості монастирських орденів притулки стали суто вузькоспеціалізованими. І тут не можна не згадати притулки для прокажених при ордені Святого Лазаря. Конструкція притулків також характеризувалась певними особливостями, так палати та ліжка розміщували таким чином, щоб пацієнти могли бачити вівтар, що повинно було прискорювати їх одужання та покращувати самопочуття. Іноді такі притулки проектувались у формі хреста з вівтарем у центрі, що в майбутньому було успадковане при проектуванні лікарень, де в центрі відділення знаходиться сестринський пост [2]. Серед особливого виду установ, що були покликані надавати медичну допомогу населенню в середньовіччі з'являються так звані «ксенони» — це були готелі для мандрівників, які потребували медичної допомоги [6].

Потрібно зазначити, що монастирські притулки-шпиталі також активно розвивались і на території нашої держави після хрещення Русі князем Володимиром. Перші такі заклади заснували в Києво-Печерському монастирі в Києві (пізніше в Лаврі). Історія зберегла імені видатних монахів-цілителів, що поєднували в своїй лікувальній практиці не тільки релігійні методи, а й раціональні методи та засоби лікування (зокрема, Агапіт Печерський, Аліпій Іконописець, Даміан-цілитель) [1].

Незважаючи на розвинену мережу християнських притулків, пересічним громадянам світські лікарі продовжували надавати медичну допомогу на дому. Наступним етапом розвитку організованої медичної допомоги стає вдосконалення лікарень, покращення медичної допомоги, що надавалась спеціалістами у лікарнях, та впровадження нових підходів щодо управління лікувальними закладами.

Гарним прикладом заснування перших світських лікувальних закладів, що не належали релігійним установам, були бімарістани (від «бімар» — хворий, «стан» — місце) — середньовічні лікарні в Арабських халіфатах. Історичні дані свідчать, що перша лікарня була заснована в 705-715 роках. У Багдаді така лікарня була заснована в 800 році лікарем Джібраїл ібн Бахти-ши з Вірменії, який також обіймав посаду головуючого над усіма лікарями міста [1, с. 5]. Поява такої посади — це наступний етап у виникненні керівних посад у системі охорони здоров'я. У той час на Близькому Сході функціонували лікарні, засновані халіфами для надання медичної допомоги усьому населенню, невеличкі лікарні, засновані лікарями чи представниками релігії, та військові шпиталі, що супроводжували армію у військових походах [5].

Перші лікарні з кваліфікованим персоналом з'явилися в Європі в XII-XIII століттях. Серед яскравих прикладів таких установ — лицарська лікарня св. Іоанна «Іерусалимського ордена госпітальєрів» (1099 року) на дві тисячі пацієнтів з вузькоспеціалізованими відділеннями (зокрема, відділення для лікування очних хвороб), лікарня Святого Духа в Монпельє у Франції (1145 року), дитяча лікарня-притулок у Марселі на 600 пацієнтів (1180 року), лікарня Санта Марія Нуова, заснована в 1288 році у Флоренції тощо [1; 3; 8].

На початку XV століття в Англії існувало вже близько 200 лікарень-притулків при монастирях і соціальна потреба в них зростала. Проте з розпуском монастирів Генріхом VIII, розвиток шпитальної справи значно сповільнився [1, с. 3]. Висока потреба в закладах охорони здоров'я змусила владу у XVIII столітті відкрити громадські лікарні, і першою серед них була

лікарня, яку відкрили французькі гугеноти у 1718 році. У 1719 році була відкрита Вестмінстерська лікарня, у 1724 — лікарня Гая, а 1740 року — лікарня у Лондоні [8]. Перший шпиталь у Північній Америці відкрив у Мехіко в 1524 році іспанський конкістадор Енран Кортес [7].

Протягом XVIII-XIX століть кількість лікарень у світі значно збільшилася, проте вони залишалися закладами для бідних, безпритульних, важкохворих та вмираючих. Фінансово забезпечені люди надавали перевагу медичному догляду вдома, в колі родини, що могла ними опікуватись. Усе радикально змінилося з запровадженням у медицині антисептиків та анестезії. Зі зростанням рівня медичних знань значно зростає і рівень медичної допомоги у лікарнях. Про це свідчить також швидке збільшення їх кількості, зокрема, у США між 1875 і 1925 роками кількість лікарень збільшилась з 170 до 7000, а кількість лікарняних ліжок з 35 до 860 тисяч [7].

Аналізуючи покращення умов перебування в лікарнях, неможливо не згадати один з найяскравіших прикладів вдалого реформування лікарняної справи — це наукові дослідження та практичні досягнення британської сестри милосердя Флоренс Найтінгейл. Своїми рішучими діями вона створила клініки, де доля нужденних була не страждати, очікуючи смерті, а отримувати медичну допомогу, справжній догляд та піклування. Зниження смертності з 42 до 2 %, введення системи освіти середнього та медичного персоналу, організація медичної допомоги пораненим на полі битви — це лише невеличкий перелік її визначних досягнень, що мали позитивний вплив на становлення ефективного адміністрування лікувальних закладів у майбутньому [6].

Перші кроки в організації керівництва медичною допомогою на державному рівні були зроблені у Московській державі. Тут був заснований спеціальний орган управління медичною справою — Аптекарський наказ (1620 року), що до середини XVII сторіччя перетворився на велику загальнодержавну установу. Функціями Аптекарського наказу було керівництво аптеками, організація збору лікарських рослин, створення медичної служби в армії, організація тимчасових шпиталів, запрошення на службу іноземних лікарів, підготовка лікарів та спостереження за їх роботою, переклад медичних книг на російську мову, оцінка стану здоров'я різних осіб, проведення заходів по боротьбі з епідеміями тощо. Навіть у XVIII столітті Росія залишалась єдиною державою з центральним органом керівництва медичною справою [1]. У 1721 році була створена Медична канцелярія, наступниця Аптекарського наказу, на чолі якої стояв архіатр. У 1763 році вона була реорганізована в Медичну колегію на чолі з президентом — не лікарем. У цей період у губерніях активно відкриваються громадські лікарні, притулки, сиротинці, спеціалізовані медичні заклади. Це був лише початок розвитку лікарняної справи в Росії, який супроводжувався поганим матеріальним забезпеченням та оснащенням лікарень, малозабезпеченістю медичного персоналу, хоча з часом благодійні внески значно покращили становище окремих медичних закладів [1].

На початку XIX століття, за прикладом країн Західної Європи, відбулася державна реформа в Росії, проте вона не передбачала створення міністерства охорони здоров'я. І, в цей час, Росія все ще залишалася єдиною державою, де існували органи управління — медичний департамент у структурі Міністерства поліції [1]. Але стан лікарняної справи став покращуватись тільки наприкінці XIX — початку XX століття зі стрімким розвитком медицини, покращенням теоретичних знань і практичних навичок. Незважаючи на науковий прогрес, у Росії бракувало лікарняної допомоги. До 1913 року в Росії існувало 208 тис. лікарняних ліжок (13 ліжок на 10 тис. осіб), працювало 23 тис. лікарів (1,8 лікаря на 10 тис. осіб) та приблизно 50 тис. середнього медичного персоналу. Основна кількість таких установ була зосереджена в містах. Для сільських жителів досяжною залишалась тільки земська медицина, заснована ще в 60-х роках XIX століття. Вона пройшла 2 етапи розвитку — перший, так звана роз'їзна система, та наданням допомоги переважно фельдшерами, та другий — стаціонарна, коли лікар закріплювався в конкретному медичному закладі.

Запровадження наукового підходу щодо організації роботи медичних закладів стало можливим після стрімкого розвитку менеджменту, як науки. Науковий підхід Фредерика

Тейлора, адміністративна школа Анрі Фойля, зародження школи людських стосунків у працях Елтона Мейо та розвиток наукової думки в теорії управління вивели керування організаціями на якісно новий рівень [4]. А на початку ХХ століття науковий підхід починає впроваджуватись у організацію роботи будь-якої установи, в тому числі в галузі медицини. В цей час центр розвитку наукових підходів до управління медичними закладами переміщується у західноєвропейські країни та США.

В США з запровадженням адміністративних посад в лікарнях — з'являються суперінтенданти, обов'язки яких у більшості випадків взяли на себе медичні сестри, лікарі або представники духовенства. Уперше освіту адміністратора лікувального закладу можна було отримати в Мілуокі (штат Вісконсін), де у 1927 роки дипломи отримали перші два випускники. Проте, за відсутності бажаних отримати таку освіту, програма підготовки адміністраторів була закрита. У 1929 році Майкл Девіс опублікував свою працю «Керування лікарнями, кар'єра: потреба у керівниках для бізнесу з прибутками у мільйон доларів, як їх потрібно тренувати». У цій праці він запропонував до переліку дисциплін, що будуть вивчати майбутні адміністратори лікарень на першому році навчання, включити бухгалтерський облік, статистику, менеджмент, економіку, суспільні науки, історію лікарняної справи та медицини тощо. Крім того, М. Девіс наполягав на необхідності формування у них на другому році навчання практичних навичок з основ бізнесу та охорони праці. Перша така сучасна програма управління системою охорони здоров'я була створена в 1934 році в Університеті Чикаго, тривала протягом двох років — року теоретичного навчання та року стажування. І лише у 1958 році в Корнуельському університеті запропонували повну двоохрічну систему навчання, що і нині є базовою з отримання професії керівника закладом охорони здоров'я в Північній Америці [4].

З широким впровадженням принципів ринкової економіки в сучасних умовах у систему навчання лікарів починають вводити новий предмет — менеджмент у системі охорони здоров'я, що покликаний збільшити інформованість майбутніх спеціалістів у цій галузі щодо наукових підходів організації та управління медичними закладами.

**Висновки.** Проведений ретроспективний аналіз концепцій маркетингу та менеджменту при організації медичної допомоги дозволив встановити, що перші організовані форми надання медичної допомоги виникли ще в Стародавньому світі із зародженням лікарень. Поступове накопичення досвіду в організації лікувальних закладів відбувалося в епоху феодалізму з розвитком монастирської медицини. У Новий час починають розвиватись громадські медичні установи, вдосконалюється їх структура та покращується якість медичної допомоги. Перші спроби запровадження менеджменту в медичній допомозі на державному рівні були здійснені в Росії, але запровадження менеджменту відповідно до вимог суспільства стало можливим лише на початку ХХ століття з його становленням як науки.

### Література:

1. Романюк В. П. История мировой и отечественной медицины: учебное пособие / В. П. Романюк, В.С. Лучкевич, И. Л. Самодова. — СПб. : СПбГМА им. И. Мечникова, 2010. — 160 с.
2. Роулинг М. Европа в Средние века: быт, религия, культура / Роулинг М. — М. : Центрполиграф, 2013. — 273 с.
3. Dixon C. S. Living with religious diversity in early-modern Europe / C. S. Dixon, D. Freist, M. Greengrass. — Ashgate Publishing, Ltd., 2009. — 301 p.
4. Hilsenrath P.E. Healthcare management education settings in the United States: History and perspective / P.E. Hilsenrath // Journal of Management History. — 2012. — № 18 (4). — P. 386-401.
5. Huff T. E. The rise of early modern science: Islam, China and the West / T. E. Huff. — Cambridge University Press, 2003. — 425 p.
6. Risse G.B. Mending bodies, saving souls: a history of hospitals / G. B. Risse. — New York. : Oxford University Press, 1999. — 752 p.
7. Sultz H. A. Health care, USA: understanding its organization and delivery / H. A. Sultz, K. M. Young. — Jones & Bartlett Learning, 2006. — 557 p.
8. Whitaker H. Brain, mind and medicine: essays in eighteenth-century neuroscience / H. Whitaker, C. U. M. Smith, S. Finger. — Springer, 2007. — 389 p.

*У статті представлено історичний підхід як один з напрямів методології спеціального наукового пізнання, що дозволяє зрозуміти залежність теперішнього від минулого, а також значення теперішнього як умови досягнення майбутнього. Визначена необхідність проведення ретроспективного аналізу становлення системи охорони здоров'я для формування компетенцій з менеджменту та маркетингу у майбутніх фахівців у вищих медичних навчальних закладах.*

**Ключові слова:** історичний підхід, історія медицини, менеджмент, охорона здоров'я.

*В статье представлен исторический подход как одно из направлений методологии специального научного познания, которое позволяет понять зависимость настоящего от прошлого, а также значение настоящего как условия достижения будущего. Определена необходимость проведения ретроспективного анализа становления системы здравоохранения для формирования компетенций по менеджменту и маркетингу у будущих специалистов в высших медицинских учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** исторический подход, история медицины, менеджмент, здравоохранение.

*This paper presents a historical approach as one of the areas of special methodology of scientific knowledge that allows us to understand the dependence of the present on the past and the present value of the future as a condition of achieving. Identified the need for retrospective analysis of a system of health care for the formation of competencies in management and marketing in the future specialists in medical schools.*

**Key words:** historical approach, history of medicine, management, healthcare.

УДК 377.8

Я.В. Ільчишин  
м. Львів, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОBOB'ЯЗКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Для успішного виконання професійної діяльності людина має володіти низкою характеристик. У науці вони одержали назву — професійні якості особистості. Важливим підсумком сучасних досліджень стало встановлення того, що будь-яка професійна діяльність реалізується на базі системи професійних якостей. Проаналізуємо точки зору учених про те, що є професійні якості як психолого-педагогічна проблема. У процесі освоєння й виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру.

Актуальність проблеми у тому, що професійна діяльність фахівців цивільного захисту відбувається в особливих умовах і характеризується впливом великої кількості стресогенних чинників, вплив яких через недостатній розвиток професійно важливих якостей призводить до зниження ефективності виконання діяльності, професійному вигорання і психосоматичних порушень.

Проблеми формування професійних якостей курсантів під час навчально-виховного процесу відображено в психолого-педагогічних дослідженнях: В. Дяченко (формування професійної усталеності курсантів) [3], К. Дем'янюка (професійна уява) [1], Г. Штефаніча [12] (професійно-моральна стійкість), Я. Зорія (професійно-патріотична підготовка) [6], В. Зоня (професійно-психологічні якості) [5], Г. Яворського (професійно-соціальна зрілість) [13].

Аналіз науково-педагогічних джерел та практики підготовки фахівців цивільного захисту дозволив виявити низку суперечностей між: традиційними підходами до професійної підготовки та вимогами сучасного суспільства, зумовленими пошуком інноваційних шляхів професійного становлення студентів та курсантів; сучасними вимогами щодо професійних якостей майбутніх фахівців цивільного захисту та реальним рівнем їх сформованості.

**Мета статті** полягає в тому, щоб проаналізувати особливості професійних якостей майбутніх фахівців цивільного захисту, які формуються у навчально-виховному процесі вищих

навчальних закладів.

Визначення й оцінка професійних якостей мають велике значення, і істотно впливають на результати діяльності, тому їх обов'язково слід урахувувати під час професійного відбору. У процесі вивчення професійних якостей слід урахувувати, що деякі з них можуть бути відносно стабільними (наприклад, типологічні властивості нервової системи), інші навпаки підлягають вихованню й розвитку (наприклад, почуття обов'язку).

А. Маркова [10] вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з іншого — вони самі удосконалюються, шліфуються в процесі діяльності, будучи її новоутворенням. Згідно з визначенням професійні якості — окремі динамічні властивості особистості, її психічні й психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню нею. Професійні якості є одним із найважливіших чинників професійної придатності, вони не тільки побіжно характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності.

Професійними є соціально зумовлені й соціально значущі якості, які вимагаються від сучасного фахівця тієї чи іншої професії. Професійні якості мають динамічний характер: вони формуються поступово, знаходяться в постійному розвитку, неоднакові й різнорівневі на різних етапах досягнення фахівцем професійної досконалості.

Професійний обов'язок — це сукупність органічно взаємопов'язаних особистісних якостей, котрі обумовлюються вимогами професійної діяльності. Професійний обов'язок майбутнього фахівця цивільного захисту — це його потреба та готовність працювати у галузі, виконувати завдання цивільного захисту. Категорія «професійний обов'язок (повинність, зобов'язання)» виражає моральні обов'язки фахівця стосовно суспільства та соціального оточення і є відображенням внутрішньої, моральної необхідності виконання своїх обов'язків, дотримання певної лінії поведінки, яка диктується, перш за все, зовнішніми щодо особистості фахівця інтересами.

Усвідомлення майбутнім фахівцем цивільного захисту свого професійного обов'язку — це відображення його об'єктивних зобов'язань у ідеях, переконаннях, почуттях, звичках, у внутрішніх мотивах професійної діяльності і у втіленні їх у практичній щоденній діяльності. Таким чином, професійний обов'язок обумовлений сукупністю об'єктивних та суб'єктивних факторів, що визначають поведінку фахівця. Свідоме виконання свого обов'язку є умовою високоєфективної діяльності як самого працівника, так і всієї служби цивільного захисту. При визначених умовах об'єктивний і професійний обов'язок стає фактично внутрішнім моральним обов'язком майбутнього фахівця цивільного захисту як особистості і як представника професії.

Моральний обов'язок — як глибоко усвідомлена необхідність визначеної лінії поведінки, що диктується потребами досягнення безпеки у системі «людина-середовище». Він є продовженням професійного обов'язку і невід'ємним атрибутом професії. Для працівника цивільного захисту вимоги професійного обов'язку багато в чому співпадають з його особистими інтересами, тому він усвідомлює обов'язок як необхідність, внутрішню потребу, моральне зобов'язання. Вимоги професійного обов'язку, що стали внутрішніми переконаннями майбутнього фахівця цивільного захисту, є провідним духовним стимулом його діяльності. Вимоги морального обов'язку змушують працівника цивільного захисту розглядати свої обов'язки ширше, ніж цього вимагає професійний обов'язок.

Оскільки обов'язок — прояв необхідності, остільки його виконання припускає відмову від власного вибору, згоду з тими вимогами, які містяться в імперативах обов'язку. Обов'язок тільки тоді стає власне моральним феноменом, коли наслідування його вимогам є добровільним. Моральний обов'язок — це наше свідоме і вільне підпорядкування моральному велінню. Керуючись у своїй поведінці та діяльності професійним і моральним обов'язком, працівник цивільного захисту враховує професійні вимоги, встановлені для нього суспільством, можливу реакцію з боку суспільства, професійної групи та командира на виконання чи невиконання ним свого обов'язку.



Є. Клімов виділяє п'ять основних складових системи професійно цінних якостей:

1. Громадянські якості — ідейний моральний образ людини, як члена колективу, суспільства;
2. Ставлення до праці, професії, інтереси і схильність до цієї галузі;
3. Дієздатність, що утворюється якостями, важливими у багатьох і різноманітних напрямках (широта розуму, його глибина, гнучкість та інших);
4. Спеціальні здібності. Це особисті риси, важливі для роботи, професії, чи для вузького їх кола;
5. Навички, звички, знання, досвід.

А. Карпов розрізняє чотири основних групи індивідуальних якостей: абсолютні (професійні якості, необхідні для виконання діяльності як такої на мінімально допустимому чи нормативно-заданному середньому рівні) та відносні (професійні якості, що визначають можливість досягнення суб'єктом високих кількісних і якісних показників діяльності — майстерність). Інколи вимоги фахової придатності передбачає мінімальний рівень чи відсутність певних якостей. Це властивості, котрі виступають професійними протипоказаннями до тій чи іншій діяльності. Вони, на противагу професійним якостям корелюють з параметрами діяльності значимо, але негативно [7].

За всього різноманіття професійно важливих рис можна назвати ті з них, котрі виступають як професійно важливі для будь-якого виду праці. До таких якостей належать: відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка, емоційна стійкість, ставлення до ризику тощо.

Особливо цікаві такі особливості особистості, які можуть регулювати рівень функціонального стану під час служби. Найчастіше такою якістю виступає емоційна стійкість, що дозволяє фахівцям цивільного захисту зберігати необхідну фізичну і психічну працездатність у надзвичайних умовах.

Професійна діяльність фахівців цивільного захисту пов'язана з постійним ризиком, емоційною напругою, великими фізичними і психічними навантаженнями. У зв'язку з особливостями професійної діяльності, фахівець цивільного захисту має володіти: емоційною стабільністю, низьким рівнем тривожності, адекватною самооцінкою, почуттям обов'язку. Крім цього для ефективної роботи мати розвинені пам'ять, увагу, технічне мислення тощо.

Важливу роль у професійній діяльності фахівців цивільного захисту відіграє самооцінка. Її неадекватність зменшує надійність роботи у нестандартних умовах. Самооцінка визначає формування інших професійно важливих якостей. Так, схильність до ризику часто породжується неадекватно завищеною самооцінкою.

При підготовці фахівців цивільного захисту гостро стоїть проблема патріотичного виховання. Ю. Красильник [9] пропонує її вирішення засобами української етнопедагогіки за умов організації етнопедагогічної підготовки військових педагогів, визначення змісту етнопедагогічного виховання у світоглядному, військово-професійному формуванні воїна, індивідуально-психологічних особливостей воїнів, активізації елементів самоуправління, удосконалення процесу самовиховання патріотичних якостей тощо. Важливими є й інші аспекти виховання, а саме виховання у курсантів відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків (М. Козяр [8]), вияв психологічних особливостей формування професійних якостей офіцерів-вихователів у процесі фахової підготовки (О. Сегеда) [11].

Професіоналізм фахівців цивільного захисту формується у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів як цілісна система морально-психологічних, духовно-культурних, фізичних та інтелектуальних якостей, які застосовуються для реалізації службових обов'язків і функцій. Феномен професіоналізму фахівця цивільного захисту обумовлений вимогами службового обов'язку. У такому випадку професіоналізм розглядається як професійна компетентність фахівця цивільного захисту, яка формується у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу і визначається його здатністю до виконання професійних завдань та обов'язків.

Можна виділити такі групи професійних якостей фахівця цивільного захисту, які необхідні

для виконання ним функціонально-професійного обов'язку:

- I. Загальні якості військового професіонала.
- II. Морально-вольові якості.
- III. Якості військової спеціалізації.
- IV. Службово-посадові якості.

До першої групи професійних якостей входять: патріотизм, цілеспрямованість, завзятість, компетентність, саморегуляція, дисциплінованість, фізична сила, старанність, організованість. До другої групи професійних якостей входять: активність, витривалість, колективізм, стресостійкість, мужність, самоконтроль, витриманість, упевненість у собі, стійкість, енергійність, відвага, сміливість, хоробрість, винахідливість, рішучість. До третьої групи професійних якостей входять: зосередженість, працездатність, уважність, стійка пам'ять, професійна творчість, терпіння, оперативна пам'ять, урівноваженість, професійний оптимізм, холоднокровність, відданість професії, спостережливість, точність. До четвертої групи професійних якостей входять: працьовитість, прагнення до освоєння професії, почуття обов'язку, актуальність, ерудиція, комунікабельність. Без виховання і розвитку цих якостей, особливо загальносоціальних, військовослужбовець не може оволодіти необхідним професіоналізмом. Ці якості в умовах військової служби розглядаються через призму функціональних обов'язків.

Наявність кожних професійних якостей у військовослужбовців визначається соціальною структурою самої особистості, яка у свою чергу залежить від диспозиційної системи (це система схильності до певного сприйняття умов професійної діяльності та до певної поведінки в цих умовах), яка містить: ціннісні орієнтації у сфері професійної діяльності; узагальнені соціальні установки з різних аспектів професійної діяльності; ситуативні установки як схильність до сприйняття їм поведінки в конкретній службовій ситуації.

Таким чином, розкрито сутність професіоналізму майбутніх фахівців цивільного захисту як системи професійних якостей. Виявлено, що професійний обов'язок є компонентом цієї системи та зовнішньою умовою впливу на виховання професійних якостей, яка діє на усіх стадіях навчально-виховного процесу.

### Література:

1. Дем'янюк К. Д. Психологічні особливості формування професійної уяви у курсантів-прикордонників (на матеріалі засвоєння інженерно-технічних дисциплін) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / К. Д. Дем'янюк . — Хмельницький, 2006. — 20 с.
2. Душков Б.А., Корольов А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, профессиональной информационной и организационной деятельности / Под ред. Б.А. Душкова. - Г., 2005. — 344 с.
3. Дяченко В. І. Формування професійної усталеності курсантів вищих закладів освіти системи МВС : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Дяченко Василь Іванович. — О., 2000. — 230 с.
4. Зеер С.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. — 388 с.
5. Зонь В. В. Виховання вольових якостей у курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Зонь. — К., 2002. — 20 с.
6. Зорій Я. Б. Військово-патріотична підготовка майбутніх офіцерів запасу в умовах навчального процесу вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. Б. Зорій. — Вінниця, 2005. — 20 с.
7. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / Под ред. В.Д. Шарикова. - М.: Юристъ, 1998. — 296 с.
8. Козяр М. М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях : монографія / Михайло Михайлович Козяр. — Львів : Сполом, 2004. — 376 с.
9. Красильник Ю. С. Патріотичне виховання військовослужбовців Збройних Сил України засобами української етнопедagogіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. С. Красильник. — К., 2002. — 20 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Знание, 1996.
11. Сегада О. О. Психологічні особливості формування професійних якостей офіцерів-вихователів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 / О. О. Сегада. —

Х., 2004. — 18 с.

12. Штефаніч Г. Г. Формування професійно-моральної стійкості у майбутніх офіцерів МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. Г. Штефаніч. — Хмельницький, 2003. — 18 с.

13. Яворський С. Х. Підготовка курсантів навчальних закладів МВС до професійних дій у нетипових ситуаціях оперативно-службової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Х. Яворський. — О., 2004. — 21 с.

*Проаналізовано особливості професійних якостей майбутніх фахівців цивільного захисту, які формуються у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Виявлено, що професійний обов'язок є компонентом професіоналізму та зовнішньою умовою впливу на виховання професійних якостей, яка діє на усіх стадіях навчально-виховного процесу.*

**Ключові слова:** професійні якості, професійний обов'язок, професіоналізм, цивільний захист, майбутній фахівець цивільного захисту, навчально-виховний процес.

*Проанализированы особенности профессиональных качеств будущих специалистов гражданской защиты, которые формируются в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений. Обнаружено, что профессиональный долг является компонентом профессионализма и внешним условием влияния на воспитание профессиональных качеств, действующем на всех стадиях учебно-воспитательного процесса.*

**Ключевые слова:** профессиональные качества, профессиональный долг, профессионализм, гражданская защита, будущий специалист гражданской защиты, учебно-воспитательный процесс.

*The features of professional qualities of future specialists of civil defence, which are formed in an educational process higher educational establishments, are analysed. It is exposed that a professional duty is the component of professionalism and external condition of influence on education of professional qualities, which operates on all stages of educational process.*

**Key words:** professional qualities, professional duty, professionalism, civil defence, future specialist of civil defence, educational-educating process.

УДК 811. 111'243.001.76:378.147(045)

**І.М. Ісакова**  
м. Хмельницький, Україна

## **SUGGESTOPEDIA-DE-SUGGESTOPEDIA — INNOVATIVE METHOD OF TEACHING ENGLISH IN THE MODERN WORLD**

Suggestopedia is a dynamic and innovative teaching method that stems from a new vision of learning. Based on the most recent research on how our brains and memories work, this approach organizes material in special ways that the mind can remember spontaneously and then integrates this into what the learner already knows.

In Suggestopedia, the teacher is the architect of a highly stimulating, but psychologically safe, environment where students constantly surprise themselves by what they have been able to remember and use creatively. Material is assimilated before it is analyzed, much in the way that children naturally take in new situations. The emphasis is on the learning process: results — which are usually 2 to 3 times as fast as in conventional approaches — are regarded as «side effects» of a proper learning process. In fact, all language acquisition on this course will be part and parcel of learning how to learn.

In a rapidly changing world we have to make sure we use the most current ELT research, best teaching and learning technologies, most innovative methods and latest ideas to keep our teaching creative and our English courses relevant and interesting to our students.

Teachers' understanding of the principles of an innovation and their background training play a significant role in the degree of implementation of a curriculum innovation. A change in teachers' beliefs and understandings is an essential part of any educational innovation.

Innovative methods of teaching are a goal of many educators. Teaching students in ways that keep

them engaged and interested in the material can sometimes be a challenge. One of the effective methods is suggestopedia-desuggestopedia [5].

Suggestopedia (also sometimes referred to as «Accelerated Learning») is a teaching methodology that claims to remove barriers to learning rather than teach students how to learn. Developed by Bulgarian psychotherapist and medical doctor Georgi Lozanov, it utilizes a detailed, three-phase cycle of teaching in which about 75 % of teaching time is devoted to «Activations», games and activities in which students rehearse material previously presented in unique «Concert Sessions» (which make up the other 25 % of contact time). Suggestopedia highlights factors often forgotten in the classroom: the design of an «optimum» learning environment, high expectations of success from the teacher, the use of music and art, the importance of enjoying the learning process, and the fostering of an atmosphere of «relaxed alertness». The method has been used with some success, particularly in the teaching of foreign languages. Ostensibly based on the way we learn naturally, Suggestopedia has developed a number of incarnations, in some cases because Lozanov's work was not freely available in the West during the Cold War [3].

Suggestopedia adopts a carefully structured approach, as we call it a suggestopedic cycle:

*arriving* — leaning environment with: leaning and mood posters, plants and flowers, warm colors, water availability, theme music, daylight or full spectrum artificial light, comfortable chairs, chairs in half circle, nuts and raisins, squoosh balls;

*decoding* — making a new topic relevant; props which relate to subject and students; pictures, postcards, posters; puppet play; short(!) video; brainstorming connecting to previous knowledge; mindmapping; riddles; guessing games; fantasy journey;

*active concert* — where the new text or learning material is presented: texts in dialog form; texts with relevancy to the learner; text read with music from the romantic period; 72 beats; read in a lively manner; students read silently along; translations on the side or new vocabulary translated; keywords on the side with relevant illustrations;

*movement* — stretching; a dance; kinesiological exercises; imaginative movements relating to the text; ball games; juggling; TPR-total physical response; understanding words through gestures; learning games;

*pseudo-passive concert* — for language learning: text read a second time with baroque music in the background; 60 beats per minute; with normal speech; students just listen; paint their own mental pictures;

*primary activations* referring to the immediate text: playing Echo; BBC Auditioning; Monk's Waik; side-to-side reading; texts strips to re-assemble; role reading; puzzles with parts from text; memory with text and illustrations;

*secondary activations*: take two-thirds of the complete time; many games; puzzles; memories; dominos; mock tests; board games; one group develops questions, the other has to answer; develop new dialogs; role play, sketches;

*integration* — the teacher can make a summary — read with baroque music in the background of: contents of last class; vocabulary; repetition of tables grammar summary; students can: draw a mindmap; create a poster; present a sketch; write a poem; compose a rap or song [6].

In 1966, Dr. Lozanov established the Suggestology Research Institute in Sofia to put his new system of teaching into practice. His main concern was the mental, physical and spiritual health of the learner. His system not only allowed students to learn without trauma and stress, but it also helped them rediscover their natural thirst for learning.

Dr. Lozanov was the first to apply the new methodology to the teaching of foreign languages, with astounding results. Students learned material 3 to 5 times faster than with «normal» teaching methods, they retained the learning much longer and had a lot more fun in class.

What is the difference between the suggestopedia and de-suggestopedia?

According to the theory of Suggestopedia both the process of suggestion and de-suggestion come into the suggestopedic learning atmosphere. The de-suggestion process is a spontaneous liberation from old, fixed norms, during the suggestion process, the increasing use of the brain's reserve potential

influences the mind. In the most recent developments of Suggestopedia the accent is on the de-suggestion process. This new direction resulted in the renaming of the method as «De-Suggestopedia», in extenso: «The Desuggestopedy: Reserve Capacities Communicative Method or RE-CA-CO Method» [8].

In order to suggest something new, one has to de-suggest the old. To enable accelerate learning to take place, one has to overcome the old fixed norms. What are the tools for de-suggestion?

The first is the suggestive authority of the teacher. The success of the learning process depends greatly on the teacher's assertiveness which is transferred to the learners and gives them the feeling that they are learning «right». The learners should also be convinced that the method is beneficial to them. The suggestive authority of the teacher has to be liberating in the sense of freeing the learning process of insecurity and fear. Additionally it is important to try to dispose of the social norms that are hidden in each of us, in order to make clear to the learners that they are capable of more than they think they are.

A second de-suggestion tool is «Infantilisation», which is what Lozanov called the state in which children are when they are motivated to discover and learn. This state is distinguished by: curiosity, high motivation, absolute attention and a pleasant atmosphere in which mistakes can be made. In suggestopedia we do not talk about infantilization in the clinical sense of the word, nor of infantility. Infantilization in the process of education is a normal phenomenon connected with authority (prestige). Infantilization in suggestopedia must be understood roughly as memories of the pure and naive state of a child to whom someone is reading, or who is reading on his own. He is absorbing the wonderful world of the fairytales. This world brings him a vast amount of information and the child absorbs it easily and permanently.

Our voices that we can play like instruments and music that we can play to reach a state of inner quiet that Lozanov describes as a «spontaneous state of calmness».

Another de-suggestive tools, that do not come directly from the teacher are the room, the set up, the lighting, the plants and the fresh, pleasant temperature. Another is the peripheral stimuli such as pictures, posters, everything that fits with the «Golden Harmony» rule.

The teacher's authority, infantilisation, the voice, the intonation, rituals, music, the room, the elements of Golden Harmony, all help us to overcome normative barriers so that accelerative learning can take place. Thanks to suggestion, it is possible to overcome barriers and blocks.

Suggestion is a key to mental reserves. We differentiate emotional, logical and ethical-moral barriers. «These anti-suggestive barriers are a filter between the environmental stimuli and the unconscious mental activity. They are inter-related and mutually reinforcing, and a positive suggestive effect can only be accomplished if these barriers are kept in mind. The overcoming of barriers means compliance with them. Otherwise suggestion would be doomed to failure. «It is clear that the **suggestive process is always a combination of suggestion and de-suggestion** and is always at an unconscious or slightly conscious level».

Suggestion is the key which Lozanov found to penetrate through the «set-up» and stimulate the mental reserve capacities. Even more, through suggestion we can facilitate the creation of new, richer patterns of conscious/unconscious responses or new (set-ups): «**Suggestion is the direct road to the set-up**. It creates and utilises such types of set-ups which would free and activate the reserve capacities of the human being» [5, p. 15].

There are two basic kinds of suggestion: direct and indirect. Direct suggestions are directed to conscious processes, i.e., what one says that can and will occur in the learning experience, suggestions which can be made in printed announcements, orally by the teacher, and/or by text materials. Direct suggestion is used sparingly, for it is most vulnerable to resistance from the set-up.

Indirect suggestion is largely unconsciously perceived and is much greater in scope than direct suggestion. It is always present in any communication and involves many levels and degrees of subtlety. Lozanov speaks of it as the second plane of communication and considers it to encompass all those communication factors outside our conscious awareness, such as voice tone, facial expression, body posture and movement, speech tempo, rhythms, accent, etc. Other important indirect suggestive effects result from room arrangement, decor, lighting, noise level, institutional setting — for all these factors

are communicative stimuli which result in what Lozanov terms non-specific mental reactivity on the paraconscious level (at the level of the set-up). And they, like the teacher and materials can reinforce the set-up, preserve the status quo, or can serve in the desuggestive-suggestive process. In other words, everything in the communication/learning environment is a stimulus at some level, being processed at some level of mental activity. The more we can do to orchestrate purposefully the unconscious as well as the conscious factors in this environment, the greater the chance to break through or «de-suggest» the conditioned, automatic patterns of our inner set-up and open the access to the great potential of our mental reserves [6].

Intonation is strongly connected with the rest of the suggestive elements. The intonation in music and speech is one of the basic expressive means, with formidable form-creating influence and potential in many psycho-physiological directions. «Learning is state of mind dependent». When varying your voice you «reach» different «states of mind». Concert pseudo-passivity (concentrative psychorelaxation) is an important moment in suggestopedia. The artistic organisation of the suggestopedic educational process creates conditions for concert pseudopassivity in the student. In this state the reserve capabilities of the personality are shown most fully. The concert pseudopassivity (concentrative psychorelaxation) overcomes the antisuggestive barriers, creating a condition of trust and infantilization in the student, who in a naturally calm state accompanied by a state of meditation without special autogenic training can absorb and work over a huge quantity of information. In this state both brain hemispheres are activated» [1, p. 28].

For a successful classroom atmosphere, Lozanov maintains these three elements should be present:

*Psychological*

A nurturing, supportive atmosphere in which the student feels free to try out the new information, be inventive with it, make mistakes without being put down, and, in general, enjoy the learning experience.

*Educational*

The material should be presented in a structured fashion, combining the Big Picture, Analysis and Synthesis. Every moment should be a didactic experience even when the learning process is not that apparent.

*Artistic*

The classroom should not be cluttered with too many posters and unnecessary objects, otherwise we don't see them. We go into overwhelm. Good quality pictures should be displayed and changed every few days. Music can be played as the students enter the room, and during the breaks. Plants and flowers add to a pleasant atmosphere. If the chairs are arranged in a U-shape, there is a better communication possible between the teacher and students and among the students themselves.

Music as a suggestive, relaxing medium. Lozanov researched a wide variety of means for presenting material to be learned which would facilitate the mentally relaxed, receptive state of mind he had found to be optimal for learning. Yoga exercises, breathing techniques, special speech intonations were all tried with varying degrees of success. None of them, however, was found acceptable by nearly all cultural norms and belief systems. Music proved to be the ideal medium, both for the purpose of creating a mentally relaxed state and for providing a vehicle for carrying the material to be learned into the open, receptive mind.

Music can become a powerful facilitator of holistic full-brain learning. After conducting numerous controlled experiments using a wide variety of music, Lozanov concluded that music of the Classical and Early Romantic periods was most effective for the first presentation of material to be learned. The music of Hayden, Mozart and Beethoven is dramatic, emotionally engaging, and ordered, harmoniously structured. It stimulates, invites alertness, and its harmony and order evoke ease and relaxation. For the second concert presentation of material Lozanov found that Baroque music was especially suited. The music of Bach, Händel, Vivaldi, Telemann, Corelli (among others) has a less personal, more rigorously structured quality, providing a background of order and regularity which supports very well the more straight-forward presentation of material during the second concert.

The strength of this method is the students will not feel bored because it is different with usual class. It is faster or easy to get the students understand because they have been adult learners. The students not only get the material but also suggestions from the teacher. This method suggests to use full mental powers. The teacher can use native language if the students didn't understand.

*What are the benefits of this approach?*

- You will address the learning needs and styles of every student in your class.
- You will guarantee a higher and faster success rate among learners.
- You will increase retention and recall of material and long-term memory.
- You will instil higher confidence and self-esteem in your learners.
- You will promote the creativity as well as the learning and social competence of your students.
- You will create a pleasant, cooperative and fun learning environment in your classroom.
- You will have motivated students coming to your classes — students who have rediscovered the joy of learning. And motivated students make motivated teachers! [7].

***The Essence of Suggestopedia***

*by Lonny Gold*

*Your power to empower*

*That's what your students need*

*When you teach them how to speak*

*And show them how to read.*

*Give them all the knowledge*

*Get them closer to their dream*

*Change their self-perception*

*And raise their self-esteem.*

*Organise your teaching*

*For peripheral perception*

*Use emotions and feelings*

*As the basic conception.*

*And your students will learn*

*And they'll suffer much less*

*'Cause nothing succeeds*

*As well as success.*

*So open up your heart*

*And get yourself connected*

*To your sense of your SELF*

*And the path you selected.*

*And then radiate that power*

*That conviction and that grace*

*Convey to your students*

*That they're in a safe place.*

*Help them to take chances*

*Help them not to be afraid*

*Of not being perfect*

*Or of errors made.*

*Reflect what they're becoming  
Where they've come from since their birth  
It's your belief in what they are  
That'll transform the Earth [7].*

Suggestopedia offers some supposedly novel ideas, many of which may be considered truisms in today's teaching world, such as the assertion that anxiety is an inhibitor in learning, and that positive outcomes are best achieved when learning is approached with a positive expectation of success. It is difficult to place these in a historical context and to truly understand how revolutionary such claims were at the time of suggestopedia's inception. However, modern approaches to teaching continue to promote positivity towards learning and educators continue to use their demeanour, classroom arrangement and other appropriate tools that encourage comfort and relaxation and reduce learner anxiety.

Lozanov claims that the suggestopedic teacher mainly de-suggests. By this he means helping the learner to overcome his/her barriers to learning. De-suggesting also involves activities which allow the learner to discover his/her potential.

Lozanov's work has helped us to recognize the factors which influence our personality and intelligence. We are constantly surrounded by suggestions. Suggestion is a constant factor in communication, mainly on an unconscious level. This awareness helps us to defend ourselves against negative influences in our lives. Beyond that we can now help learners to overcome their barriers to growth and to change the negative opinions they have of themselves and their abilities to develop.

#### References:

1. Creating Wholeness through Art; by Evelina Gateva.
2. Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching. 3rd Edition. Person Education Limited, 2001
3. Larsen-Freeman, D. Techniques and principles in language teaching. - Oxford: Oxford University Press, 2006.
4. Lozanov, Georgi, Suggestology and Outlines of Suggestopedya, New York: Gordon & Breach 1978
5. Lozanov: The Key Principles of Suggestopedia», Journal of SALT, 1976.
6. Lozanov, Georg. Suggestopedia-desuggestive teaching. - Communicative method on the level of the Hidden Reserves of the Mind. - Viena, 2006.
7. Suggestopedia Basics Course, Ingrid & Ernst Assman lectures, Khmelnytskyi, 2003
8. The Suggestopedic Training Session, Munich, 2004.
9. [www.new-renaissance.eenet.ee/lonny/](http://www.new-renaissance.eenet.ee/lonny/)

*Стаття присвячена питанню залучення інноваційної методики навчання англійської мови -суггестопедії — десуггестопедії у сучасний навчальний процес*

**Ключові слова:** суггестопедія, прискорене навчання, бар'єри, підсвідомий, свідомий, радити, мотивувати.

*Данная статья затрагивает вопрос применения инновационной методики обучения английскому языку — суггестопедии — десуггестопедии в современном процессе обучения.*

**Ключевые слова:** суггестопедия, ускоренное обучение, барьеры, подсознательный, сознательный, советовать, мотивировать.

*The given article expresses the idea of involving innovative method of teaching English — suggestopedia-de-suggestopedia in modern learning process.*

**Key words:** suggestopedia, accelerated learning, barriers, unconscious, conscious, suggest, motivate.



## **ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА КАК НАУКИ**

Вряд ли у кого-то вызовет сомнение в том, что математика, физика, химия — точные и серьезные науки. К психолого-педагогическим дисциплинам отношение, употребив эвфемизм, несколько иное. Ученый математик вызывает уважение и серьезное отношение. Отношение к ученому педагогу ... Почему? Не сами ли педагоги и психологи создают цугцванг, формируют «несерьезное» отношение к себе и к своей науке? Не уподобляемся ли мы той унтер-офицерше, которая сама себя высекла? Чем порожден этот мейнстрим? В ответе на эти вопросы мы видели цель предпринятого нами анализа.

Дискуссию о научности педагогики и психологии начал не К. Ушинский. Она возникла задолго до него. Причин, для сомнения в их научности несколько. Внешне они порождены тем, что практически каждый считает себя специалистом в обучении и воспитании уже потому, что постоянно занимается этим (в семье — супруг и дети, на работе — подчиненные). А внутренние причины произвольно порождают сами представители этих наук, постоянно «опускаясь» в своих обсуждениях с научного на бытовой язык и терминологию. И если повлиять на внешние причины профессионалы вряд ли смогут, то на внутренние — вполне реально.

В определенном отношении, использование в психолого-педагогических науках бытовой, а не научной лексики было порождено еще четыре века назад Я.А. Коменским, а точнее его дидактическим принципом доступности. Вместе с тем, мейнстрим «зоны ближайшего развития» Л. Выготского до сих пор редко воспринимается в качестве альтернативы этого релевантного положения «Великой дидактики». В результате появился популярный, но ничем не обоснованный и даже антисциентический риторический лозунг: «Чем проще — тем лучше». Кому лучше? В каких условиях и целях? К сожалению, эти вопросы часто остаются вне рамок анализа провозгласивших.

Когда-то Г. Лебниц мечтал о том времени, когда философы будут выражаться так же четко как математики. Четкость математиков легко объяснима наличием своего лексикона и жесткими дефинициями всех основных понятий. А насколько строга психолого-педагогическая терминология? Вопрос риторический. Но стоит ли спорить с тем, что, приступая к чтению или набору текста, необходимо предварительно выучить алфавит? В науке он должен состоять из научно-теоретических терминов. Безусловно, термин всегда точнее выражает понятие, чем его житейский аналог или бытовая интерпретация. Например, понятие «экстериоризации знаний» и чаще используемый синоним (?) «применение знаний на практике» далеко не тождественны по смыслу и содержанию [5, с. 84-111]. И использование последнего порождает не строгий научный анализ, а «правдоподобные рассуждения» (по терминологии Д. Пойа [8]).

Использование бытовых синонимов вместо строгой научной терминологии чревато и отклонением, а иногда и уходом от теоретического анализа. Между тем, как отмечал Леонардо да Винчи, «Увлекающийся практикой без теории — словно кормчий, ступающий на корабль без руля и компаса: он никогда не уверен, куда приплывет. Практика всегда должна быть воздвигнута на хорошей теории, коей вождь и врата — перспектива, и без нее ничего хорошего не делается...» [1, с. 32].

Против ухода от теории и скатывания на рельсы эмпиризма возражали многие выдающиеся умы. Например, К. Ушинский эмпирический подход в педагогике сопоставлял со знахарством в медицине. Он утверждал, что педагог (и практик в том числе) обязан владеть и предсцинировать принципы и научные законы, потому что «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [9, с. 63-64]. То, что «воспитание идет через науку и урок учителя», утверждал и

Н.И. Пирогов [7, с. 242]. И скатывание психолого-педагогических наук на рельсы эмпиризма, бытовую терминологию и язык может вызвать по меньшей мере только сожаление.

Но может ли психолого-педагогический алфавит быть не бытовым, а четким и строгим? Могут ли психолого-педагогические науки изъясняться терминологически строго? Безусловно. И для этого есть серьезные предпосылки и основания.

Прежде всего, сама дифференциация наук на точные (к ним обычно относят естественные и математику) и неточные (гуманитарные) не только не точна, но и не научна. Это и есть бытовой язык. Действительно, к преференциям точных наук житейские представления обычно относят наличие количественных закономерностей, воспроизводимость экспериментов, силлогизмы, предсцинируемые законами логики. Но даже сами математики обижаются, когда их науку сводят (по не совсем корректному определению Ф. Энгельса) к отражению и оперированию количественными закономерностями. Экземплификацией тому может служить известный афоризм: «Не математики считают, что математики считают».

С другой стороны, как не трудно убедиться, большинство психолого-педагогических дисциплин обладают всеми этими характеристиками. Выражаясь лапидарно, есть наука (теоретическое отражение действительности, ее закономерностей) и не наука (не теоретическое — эмпирическое, опытное, например).

Заметим и тот факт, что психологические закономерности, полученные экспериментально эквививальны, например, законам физики, полученным тем же самым путем. Так, согласно классическому закону Кулона.  $F = k \frac{q_1 q_2}{r^2}$ . Но почему тут пропорциональность между силой и расстоянием должна быть обратной квадрату расстояния, а не кубу, физик объяснять не будет, да и не сможет. Он просто сошлется на результаты эксперимента. Почему же сослаться на эксперимент не может психолог?! И почему физический эксперимент следует считать «точным», а психологический нет?! Ответ очевиден.

Не реализуем ли мы сами экспектации, порождающие представления о «неточности» психолого-педагогических дисциплин, употребляя в устной и письменной речи выражения «Я считаю», «Мне кажется», «По моему мнению»? Разрешит ли себе математика заявить, что по его мнению, ему кажется, что если катеты прямоугольного треугольника равны 3 и 4 см, то по его мнению гипотенуза должна быть 6 см. Нет. Он скажет, что если посчитать длину гипотенузы, то согласно (по) теореме Пифагора ( $a^2 + b^2 = c^2$ ) гипотенуза будет 5 см, т.к.  $3^2 + 4^2 = 25$ .

А в психолого-педагогических науках такие выражения встречаются довольно часто. Экземплифицируем это пропозициями посредством нескольких высказываний из одной книги. «Основной задачей модуля в нашем понимании является ...», «Это, на наш взгляд<sup>53</sup>, тоже характеристика ...» [6, с. 24, 30]. В отличие от математика здесь выводы опираются не на какое-то научное определение, закон, а на собственные представления. Между тем, определение (и в нем критерии) понятия «характеристика» отыскать не так уж сложно, хотя бы в словаре. А затем, исходя из определения, сделать логически обоснованный (а не субъективный) вывод.

Но возможны ли жесткие опоры в психолого-педагогических науках. А почему нет? Вспомним решение проблемы со своими дочерьми-дошкольницами Д. Элькониным [12]. Он решал ее не эмпирически, не интуитивно, не из неких собственных представлений, а исходя и опираясь на психологический закон. В данном случае на закон ведущей деятельности. Организовав с девочками ведущую деятельность этого возраста — сюжетно-ролевую игру, он без всякого «нажима» и принуждения добился максимального для себя результата. Решение было не спорадическим, а вполне объяснимым и научно обоснованным.

Этот пример можно рассматривать как полную аналогию с математикой. Математик ссылается и строит свои дальнейшие силлогизмы, опираясь на теорему Пифагора, а психолог — на закон ведущей деятельности (возрастной периодизации психического развития).

В продуктивности такого подхода к решению психолого-педагогических задач нас убеждают теоретические представления и многолетняя верификация преподавания психологии.

<sup>53</sup> Выделено нами (авторы).

Уже много лет на заявление студента о том, что ему «кажется надо поступить так», мы отправляем его в церковь. Там он перекрестится, и ему больше не будет казаться. Если «по его мнению», «он считает, что ...», то — на рынок. Там торговый люд считает и подсчитывает и каждый из них имеет свое мнение. А в университете, академии от студентов требуется научно обоснованный вывод, базирующийся не на личном мнении, а на каком-то законе, науке.

Как математика, физика и другие «классические» («строгие») науки психология тоже вполне может быть построена путем развертывания исходных положений («аксиом») консеквентно. Таковыми можно считать понятие отражение (не определяемое в психологии, а заимствованное ею у философии), методологические принципы (детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности). Вспомним модель общей структуры психики, предложенную В. Давыдовым. Ее структура представлена автором как консеквентное развертывание («преобразование») одного генетически исходного элемента — нужды<sup>54</sup> в потребность — цель — постановку задачи [3].

Действительно, в математике параллелограммы, квадраты, трапеции рассматриваются как четырехугольники, отличающиеся друг от друга лишь различными свойствами (параллельности, равенства сторон, углов). И психические процессы, состояния, согласно традиционным дефинициям, рассматриваются как отражение, отличающиеся свойствами конкретности — обобщенности, опосредованности — непосредственности различного вида отражений.<sup>55</sup>

Не только изложение науки, но и реализация педагогического процесса возможна подобным образом, если воспользоваться предложенным Л.Выготским каузально-генетическим методом обучения. Более полувека эта модель реализуется в школах, работающих по системе развивающего образования Д. Эльконина-В. Давыдова. Посредством ее у младших школьников путем организации консеквентного поиска одного содержательного генетически исходного элемента, всеобщего способа действия и частных проявлений у детей формируется теоретическое мышление. А посредством формирования у них учебно-познавательного мотива и затем отыскания и постановки учебной (а не конкретно-практической) задачи развивается умение учиться (полноценная учебная деятельность).

Следующая предпосылка базируется на отрицании бытового (житейского) представления о том, что в математике всегда есть однозначный ответ ( $2 \times 2 = 4$ ), а в психолого-педагогических науках нет. Но в математике это нередко не так, а в психологии нередко так. Проинтерпретируем этот факт несколькими примерами.

С тем, что  $A \times B = B \times A$  согласится уже второклассник, но не второкурсник университета. Последний заметит, что равенство справедливо для чисел, но не для таких очень широко распространенных и известных в математике объектов как матрицы. Умножение матриц не коммутативно ( $A \times B \neq B \times A$ )! А второкурсник математического факультета не согласится и с существованием единственной параллельной, проходящей через точку, расположенную вне прямой  $a$ .

● A

\_\_\_\_\_ a

Он заметит, что это факт справедлив лишь в геометрии Евклида. В геометрии Н. Лобачевского таких прямых окажется бесконечное множество, а в геометрии Римана — ни одной. Другими словами, в разных ситуациях, при разных условиях мы имеем разные ответы.

В то же время, в психолого-педагогической науке есть законы, имеющие однозначные

---

<sup>54</sup> В евклидовой геометрии — точка, прямая и плоскость.

<sup>55</sup> Например, ощущения определяются как непосредственное отражение отдельных (конкретных) свойств объекта, мышление — как обобщенное и опосредованное, эмоции как отражение уже не самого объекта, а отношения к нему, воля — отражение отношения цели и возможности (реальности) ее достижения.



ответы. Например, закон анализа через синтез С. Рубинштейна. Вот его классический эксперимент. Если попросить любого человека мгновенно ответить на вопрос «сколько треугольников в этой фигуре?», то последовательно услышим «4», «6», «8». Всегда! Это закон. Или классические законы феноменов Ж.Пиаже. Этот список можно продолжать очень долго.

Генезис иллюзии «точности» математики коренится в том, что в школе детям предлагается только один аспект проблемы (например, только геометрия Евклида, но обходят стороной другие геометрии). «Неточность» психолого-педагогических наук порождается представлением учащимся сразу нескольких позиций, точек зрения. В итоге в житейском (ненаучном) сознании возникает ложное представление о том, что законы математики выполняются всегда, независимо от условий и обстоятельств, а в психолого-педагогических науках — нет.

Продолжим наш анализ. Предложите представителю «точных» наук изъясняться на житейском языке. Например, использовать термины «кругляшок», «круглая фигура». Он тут же отвергнет это и будет пользоваться четкими научными понятиями «окружность», «круг», которые для него имеют принципиально разное содержание. Термины «логарифм», «экспонента» для математика звучат вполне естественно. Почему же психологи позволяют себе употреблять термин «стимул» вместо «мотива»? Для него они тоже принципиально разные. Почему стараются избегать идущих от Л.Выготского «интер-» и «интрапсихическое»? А некоторые преподаватели опускают в общении со студентами, например, такие термины из учебников как проприоцептивные ощущения.

Многие известные ученые не позволяли себе «опускаться» на бытовой язык. Их выступления на научных форумах, публикации в академических журналах всегда отличались четкостью употребляемой терминологии. Вспоминается одно из выступлений А. Петровского на ученом совете института. На реплику из зала: «Нельзя ли попроще?», академик резонно парировал: «Товарищ, видимо перепутал место. Здесь не собрание колхоза «Светлый путь», а научное заседание».

Отметим научный лексикон А. Петровского, который даже в учебнике для первокурсников педагогических институтов вводил и использовал такие термины как «интраиндивидуальная», «интериндивидуальная» и «метаиндивидуальная» подсистемы структуры личности. И использование этой научной терминологии позволяло нам со студентами вести серьезное профессиональное обсуждение. Трудно ли это было студентам? Нет. И тут мы полностью солидарны с А. Герценом: «Трудных наук нет, есть только трудные изложения, т. е. неперевариваемые» [2, с. 435]. Вопрос лишь в том, как вводить и строить со слушателями общение на этом языке. И вслед за К. Воннегутом, полагаем, что «Если ученый не может объяснить восьмилетнему мальчику, чем он занимается, то он шарлатан» [10].

Для многих профессионалов и специалистов владение и оперирование специальной терминологией давно служит, должно и продолжает служить одним из индикаторов — «свой — чужой» и индульгенцией элитарности, пропуском в клан посвященных. Продуктивность этой позиции проиллюстрируем таким примером.

На одной из конференций профессор математики резко критиковал психологическую концепцию Д. Эльконина — В. Давыдова. Один из нас попросил разрешения задать ему один вопрос. Но, чтобы быстрее и нагляднее его сформулировать, предложил математику начертить на доске структуру учебной деятельности по В. Давыдову. Тот отвечал, что готов выслушать вопрос без этого рисунка. Оппонент настаивал на рисунке. В результате математик был вынужден признаться, что не знает этой структуры. Тогда ему был задан главный вопрос: как можно критиковать концепцию, если не владеешь ее основополагающими понятиями?!

Педагоги и психологи не критикуют математику, т.к. не владеют ее понятиями. А математики критикуют, поскольку считают, что владеют психологической терминологией. И психологи сами дают неспециалистам эту возможность именно тем, что говорят на бытовом, а

не научном языке. Математик себе никогда не позволит этого. Почему же мы должны себе в этом отказывать?

Не только в психолого-педагогической, в любой научной лексике довольно много заимствованных у других языков слов (особенно латинских, французских и английских). Поэтому естественен вопрос об их необходимости. Нельзя ли обойтись русскоязычными синонимами? И тут тоже далеко не все так однозначно.

Лингвисты утверждают, что русский язык резко выделен среди других языков. Свыше 40 % его лексики носит оценочный характер (для других языков этот процент как правило не превышает 15 %). Наш язык глубоко личностно интонирован. Это язык художественной, но не научной литературы. И потому отечественная художественная литература, отразившая и выразившая духовные искания и борьбу высшего накала страстей, полна личностных неологизмов. Но на русском языке очень трудно выразиться точно, строго — сразу же погружаешься в стихию чувств, переживаний и оценок (что строжайше запрещено психологу). Поэтому, когда надо выразиться безоценочно, постоянно приходится сплошь и рядом заимствовать иностранную лексику. И это вполне естественное положение, которое психолого-педагогическая наука не просто может, а обязана использовать.

Понятно, что специальная терминология не должно мешать пониманию и усвоению содержания. Но это уже проблема изложения, обучения [4]. Известно, что при грамотном и качественном преподавании математики нельзя обойтись без строгости, отсутствия лакун, консеквентности, активного использования терминологии. Как правило, гуманитарии не владеют ею. Но нам известны случаи, когда студенты-филологи добровольно и с большим интересом посещали лекции по теории функций действительного и комплексного переменного, которые были предназначены для студентов IV курса математического факультета. Основным мотивом у них являлось желание научиться логично мыслить. В качестве интерпретации этой пропозиции сошлемся и на прекрасное остенсивное экзemplифицированное учебное пособие Е. Шикина «Математика для гуманитариев», и его курс, который он читает в ряде крупных университетов [11].

Безусловно, иногда за обилием и частотой терминологии прячутся комплексы недооцененности, неполноценности, отсутствие мысли, желание подчеркнуть свою псевдоученость констатации дистанции в позиции «сверху». Но это уже вопрос нравственности, который оставим за пределами нашего анализа.

Но вернемся к проблеме, с которой начали свое обсуждение — научности и доступности. Понятно, что нельзя не ориентироваться на аудиторию. Но у студентов необходимо поднимать их профессиональный уровень и строить общение не на уровне актуального развития, не опускаться на более низкую ступеньку, а конструировать общение в зоне ближайшего развития обучаемых. Научное собрание обязано владеть психолого-педагогической терминологией. Поэтому должно ли там опускаться на уровень тех, кто нас не понимает? Не логичнее ли поднимать их на свой? Любой профессионал, хочет расти. И один из возможных путей в этом — построение научно-теоретических, а не правдоподобных силлогизмов, общение на профессиональном, а не житейском языке, использование научной терминологии. И это один из релевантных путей развития психолого-педагогической науки и формирования адекватного отношения к ней.

### Литература:

1. Винчи да Л. «Суждения о науке и искусстве» Леонардо да Винчи. Избранные произведения. М. — Минск, 2000, с.32.
2. Герцен А.И. Былое и думы //Герцен А.И. Полное собрание сочинений и писем под ред. М. К. Лемке (т. 1 - 22). — П., 1919-1925. — Т. XIII.
3. Давыдов В. В. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В.Давыдов. — 2-е изд., стер. — М. Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
4. Каплунович И.Я. Понимание: диагностика и формирование //Педагогика, 2004, № 9. — с. 42-52.

5. Каплунович С.М. Педагогическое сопровождение продуктивного обучения студентов колледжа : дис. канд. пед. наук. — В.Новгород, 2012. — 184 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996. — 312 с.
7. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. — М., 1993.
8. Пойа Д.. Математика и правдоподобные рассуждения. 2-е изд., испр. — М.: Наука, 1975. — 462 с.
9. Ушинский К.Д. Собр. соч., т.2. М. — Л., 1948.
10. Цитаты, философские рассуждения и восточные мудрости //Антология афоризмов 08 — <http://proword.ru/science/antologiya-aforizmov-08/>
11. Шикин Е.В. Математика для гуманитариев: Уч. пособие. — Н.Новгород, 1998. — 200 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.

*В статье отстаивается позиция, согласно которой психология и педагогика имеют полное право стоять в одном ряду с математикой, физикой, химией. Дифференциация наук на «точные» и «неточные» основана на житейском (ненаучном) языке, против которого возражают авторы и рассматривают его как цугцванг. В психолого-педагогических исследованиях предлагается строго придерживаться не бытовой, а адекватной научной терминологии.*

УДК 378:004:009

В.В. Кириленко  
м. Вінниця, Україна

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

**Постановка проблеми.** Пошуки нових ідей ведуться на всіх структурних рівнях системи освіти — практичному, теоретичному, рівні філософських основ. Аналіз проблем освіти часто приводить дослідників до висновку про його кризу, а іноді і до тверджень про те, що саме криза освіти є першопричиною всіх глобальних проблем сучасності. Це пов'язується з тим, що сучасна система освіти породжує людей, які, по-перше, надзвичайно діяльні, а по-друге, відірвані від етичних цінностей культури, що не дозволяє їм контролювати наслідки своєї діяльності. І якщо основна причина глобальних проблем, кризи цивілізації вбачається у сфері освіти, то можна стверджувати, що прорив до нової культури може бути здійснений тільки і виключно засобами освіти.

Доцільність нової Концепції розвитку професійної освіти в Україні зумовлена завданням входження нашої держави в європейську та світову спільноти, тенденціями неперервної професійної освіти, соціально-економічними змінами, розширенням соціальних і технологічних функцій професійно-технічної освіти, підвищенням вимог до рівня освіченості, професійної компетентності, мобільної конкурентоспроможності майбутніх фахівців на вітчизняному та світовому ринку праці, професійної, екологічної, правової, інформаційної та комунікативної культури громадянської свідомості, готовності до професійного саморозвитку і самовдосконалення відповідальності за результати своєї діяльності [4].

Одним із найважливіших завдань розвитку сучасної освіти є включення циклу загальноосвітніх природничо-наукових дисциплін у гуманітарну освіту та відповідно циклу загальногуманітарних дисциплін — у природничо-наукову та технічну освіту.

У цих умовах вищі навчальні заклади повинні стати центрами науки, освіти і культури. Сучасна епоха є епохою глобального реформування освіти на світовому рівні, що виражається в інтернаціональній уніфікації національних стандартів освіти, диверсифікації освітніх моделей, удосконаленні технологій навчання. Водночас, кожна країна намагається не лише не втратити, а й збагатити свій історично напрацьований інформаційний потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації та змісту освіти інших країн. Це надає можливість виділити загальні закономірності розвитку освіти, сприяє формуванню єдиного освітнього простору,

дозволяє уникнути помилок, викликаних однобічністю або поспішним запозиченням іноземних систем. Освіта в наш час виступає в ролі основної соціальної умови успішного входження людини в комунікаційний простір культури суспільства.

**Аналіз попередніх досліджень.** Теоретична і практична значимість формування інформаційної культури настільки велика, що вирішення цієї задачі отримує статус самостійної науково-педагогічної проблеми. Різноманітні аспекти її розв'язання знайшли своє відображення у працях Н. Апатової, Р. Гуревича, А. Єршова, Б. Житомирського, М. Жалдака, А. Коломієць, С. Машбиця, Н. Морзе, Ю. Рамського, В. Розумовського, М. Шкіля, С. Шварцбурда та ін.

З'явилося чимало наукових праць, що підтверджують необхідність застосування активних методів навчання в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Цю проблему вивчали такі дослідники, як: І. Васильєва, Є. Осипова, Н. Петрова, В. Петрусинський, П. Підкасистий, В. Трайнев, Л. Вишнякова, В. Рибальський, І. Ситник, В. Соловієнко, М. Ярославський, В. Скалкін, Л. Котлярова та інші.

Якщо кілька років тому проблема формування інформаційної культури хвилювала більше фахівців у галузі інформаційного сервісу, то тепер ця ситуація змінилася. Спостерігається нове розуміння проблеми інформаційної культури на різних рівнях освіти.

**Метою нашої роботи** є розкриття особливостей формування інформаційної культури студентів педагогічного вищого навчального закладу в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Застосування і впровадження нових інформаційних технологій у наш час дозволяє втілити в реальність ідеї освіти і розглядати цей процес як чергову освітню революцію. Це пояснюється тим, що суттю сучасної інформаційної революції є не технологічний розвиток, а радикальне вдосконалення інтелектуальних здібностей людини. Нові технології надають могутні засоби розвитку розумових здібностей. Вони дозволяють ефективно обробляти величезні масиви інформації, за допомогою настільних видавничих систем швидко видавати друкарські праці, зберігати і знаходити інформацію в базах даних, здійснювати зв'язок за допомогою сучасних телекомунікацій — і це дуже корисно в навчальному процесі. Проте революційні зміни в системі освіти пов'язані головним чином з тим, що нові інформаційні технології змінюють саму природу мислення, а значить і суть процесу освіти.

Нові інформаційні технології радикально змінюють способи здійснення ментальних операцій. По-перше, вони змінюють способи представлення інформації, а значить, і сприйняття проблеми; по-друге, вони змінюють способи аналізу, дослідження проблем; по-третє, оскільки вони впливають на постановку і методи дослідження проблеми, вони можуть змінити способи ухвалення рішень. Таким чином, нові інформаційні технології являють собою нові інтелектуальні засоби, тим самим «торкаються» самої суті освіти.

Підвищення якості підготовки спеціалістів вищої школи значною мірою детермінується досягненнями інформаційно-комунікаційних технологій, що впроваджуються в освітній процес і на сучасному етапі є основним чинником формування інформаційної культури студентів.

Освіта стає рушійною силою розвитку суспільства, а тому основні проблеми, шляхи і етапи інформатизації для освіти в основному співпадають із загальними положеннями інформатизації суспільства загалом.

Удосконалення методів виконання освітніх завдань та способів організації інформаційних процесів призводять до абсолютно нових інформаційних технологій, серед яких відмічаємо ті технології, які застосовуються під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

Проблеми перед системою освіти виникли і у зв'язку з обсягом інформації, що бурхливо і безперервно зростає. В умовах, коли кожні 10-15 років обсяг інформації подвоюється, класичний підручник і викладач неминуче стають постачальниками знань, що застаріли. Експоненціальне зростання знань і швидкість їх розповсюдження, інформаційний вибух потребує нових підходів до освіти.

Коли обговорюються перспективи впровадження нових технологій у навчальний процес, то актуальним стає зауваження Т. Вороніної про те, що, якщо всю проблему звести лише до того,

варто чи не варто використовувати машини в якості новітнього засобу навчання, то це призведе до неправильної постановки питання. Насправді мова йде про те, чи мають право на існування ті прийоми і методи навчання, які дістались нам від минулого, і чи відповідають вони тепер потребам освіти, або, відмовившись від деяких з них і, взявши на озброєння щось нове, можна було б значно покращити стан справ. Таким чином, потрібно вирішити, чи є необхідним, бажаним і можливим корінним чином змінити всю технологію, що використовується в навчанні і створити нову, єдину систему викладання і навчання, що об'єднувала б у собі все краще, що можна взяти з минулого і сучасності, тобто систему, здатну на кожному етапі навчання дати найкращі результати [3].

Інформаційно-комунікаційні технології радикально змінюють засоби здійснення ментальних операцій. По-перше, вони змінюють способи представлення інформації, а значить, і сприйняття проблеми; по-друге, вони змінюють способи аналізу, дослідження проблем; по-третє, наскільки вони впливають на постановку і методи дослідження проблеми, настільки вони можуть змінити способи прийняття рішення. Таким чином, ІКТ постають як нові інтелектуальні засоби, тим самим торкаючись самої суті освіти.

Виділимо завдання, які постають перед системою освіти, зокрема, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. У першу чергу, слід звернути увагу на необхідність вивчення впливу способів представлення інформації на навчальний процес. Важливо вчити студентів оволодівати новими методами побудови прогнозів. Увагу слід приділяти формуванню у студентів певного загального уявлення про реальність, яка вивчається, що стане своєрідною основою для засвоєння ним значних масивів необхідної інформації, задасть освітній контекст процесу обробки інформації.

Іншою важливою метою освіти є компетентність майбутніх фахівців. О. Молчанова визначає компетентність людини як здатність її адекватно і глибоко розуміти реальність, правильно оцінити ситуацію, в якій доводиться діяти і правильно застосувати свої знання. За її словами, компетентність — це, власне, здатність людини вирішувати проблеми [3].

Є очевидним те, що поведінка людини і те, наскільки ефективно вона вирішує завдання, які стоять перед нею, залежать від її компетентності. Сама ж компетентність визначається не лише знаннями, що мають безпосереднє практичне значення, але й світоглядною позицією людини, її загальними уявленнями про природу, суспільство і людей.

Слід виділити професійну і загальнокультурну компетентність. Зараз, коли наука, техніка і комунікаційні технології усвідомлені як складні соціально-культурні феномени, стає очевидним, що професійна і загальнокультурна компетентності тісно переплітаються між собою. Тому виділення їх як самостійних цілей освіти є певною мірою умовним, але досить обґрунтованим.

Зазначимо, що професійна компетентність передбачає здатність людини вирішувати проблеми у власній професійній галузі. Компетентність у будь-якій професійній галузі містить невід'ємну соціально-культурну, гуманітарну компоненту.

При цьому слід підкреслити, що загальнокультурна компетентність — це компетентність людини за межами її професійної галузі.

Компетентне функціонування людини в соціумі є метою освіти, що повинна формувати загальнокультурну компетентність.

Інформаційно-комунікаційні технології представляють великі можливості для розробки систем, що навчають, орієнтованих на досягнення мети професійної компетентності в фундаменталістських галузях. Освіта у цих галузях припускає велику ступінь формалізації навчальної інформації, чітке визначення мети навчання, тобто стану знань, умінь та інших характеристик того, хто навчається, яке має бути досягнутим у результаті його роботи з системою, що навчає, визначення критеріїв досягнення кожної мети тощо.

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології дозволяють відобразити в процесі навчання такі глибинні характеристики сучасного світу, як гуманітаризація і гуманізація науки, тісний зв'язок освіти з широким соціально-культурним контекстом. При цьому соціалізація



інформаційних фондів невідривно пов'язана з формуванням інформаційної культури суб'єктів інформаційної діяльності.

У більшості досліджень підготовка майбутнього учителя розглядається як процес, цільовим призначенням якого є професійна його готовність. Окрім мети, в процесі підготовки аналізуються: структура, що утворює його діяльність, етапи і форми організації, принципи підготовки і методи. Що стосується деяких досліджень процесу, стосовно проблем професійно-педагогічного становлення, спостерігаються спроби замінити поняття «процес підготовки» поняттям «готовність до педагогічного процесу».

Інформаційна культура студента вдосконалюється в його професійній діяльності, передбачаючи використання отриманих знань. Це можливо лише за умови, що інформаційна культура стане значущою якістю особистості, буде одним із критеріїв оцінки і системою вимог до майбутнього учителя.

Студент має формувати інформаційну культуру як складову загальної культури. Інформаційна культура пов'язана із соціальною природою людини. Вона є продуктом різноманітних творчих здібностей людини і виявляється в наступних аспектах:

- у конкретних навичках по застосуванню технічних пристроїв (від телефону до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж);
- у здатності використовувати в своїй діяльності комп'ютерну інформаційну технологію, базовою складовою якої є численні програмні продукти;
- в умінні отримувати інформацію з різних джерел: як з періодичних видань, так і з електронних комунікацій, представляти її в зрозумілому вигляді і вміти її ефективно використовувати;
- у володінні основами аналітичної переробки інформації;
- в умінні працювати з різною інформацією;
- у знанні особливостей інформаційних потоків у своїй галузі діяльності [1].

Одним із найважливіших компонентів змісту інформаційної культури студентів є уміння користуватися автоматизованими інформаційними системами — системами збору, зберігання, переробки, передачі і представлення інформації, що базуються на електронній техніці і системах телекомунікації. Їх удосконалення і розвиток значно впливає на характер виробництва, наукових досліджень, освіти, культуру, побут, соціальні відносини і структури. Це чинить як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний з рівнем науково-технічного прогресу, так і непрямий, пов'язаний з появою нових інформаційних і виробничих технологій, нових професійних умінь і навичок, потреба в яких різко зростає.

Сучасний учитель має не лише володіти знаннями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, але й мати можливість доступу до інформаційних засобів підтримки його навчально-виховної, наукової і методичної діяльності. Такі засоби повинні бути направлені на вирішення конкретних дослідницьких і навчальних завдань (аналіз і переклад текстів, дослідження текстів, записаних у електронному форматі, виконання навчальних завдань) і на проведення наукових досліджень на базі великих масивів текстів. Учитель має володіти програмними, лінгвістичними та технічними засобами, що забезпечують потреби як студента, так і викладачів та дослідників [2].

**Висновок.** У процесі розвитку інформаційної культури студентів ВНЗ разом з вивченням теоретичних дисциплін інформаційного напрямку багато часу необхідно приділяти комп'ютерним інформаційним технологіям, базовим складовим майбутньої сфери діяльності. Причому якість навчання повинна визначатися ступенем закріплених стійких навичок роботи в середовищі базових інформаційних технологій під час вирішення типових завдань сфери діяльності. Інформатизація освіти вимагає відповідності професійної підготовки майбутніх учителів сучасному рівню інформатизації суспільства. Тому однією з глобальних цілей інформатизації освіти є підготовка педагогів, які володіють високим рівнем інформаційної культури, тобто, можуть застосовувати активні методи навчання у своїй майбутній професійній діяльності.

### Література:

1. Атчикова М. С. Средства массовой коммуникации в системе современной информационной культуры: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / М. С. Атчикова. — Ростов н/Д, 2002. — 270 с.
2. Беляева Л. Н. Информационное пространство филолога и принципы его организации / Л. Н. Беляева // Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2004, С. 17-32.
3. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий: (Методологические аспекты) / Т. П. Воронина, В. П. Кашицин, О. П. Молчанова. — М. : 1995. — С. 5.
4. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: [монографія] / Р. С. Гуревич. — Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — 410 с. — С. 11.

*У статті розкриваються особливості формування інформаційної культури студентів вищого педагогічного навчального закладу в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.*

**Ключові слова:** інформаційна культура, інформаційно-комунікаційні технології, вищий педагогічний навчальний заклад, майбутні учителі.

*В статье раскрываются особенности формирования информационной культуры студентов высшего педагогического учебного заведения в условиях развития информационно-коммуникационных технологий.*

**Ключевые слова:** информационная культура, информационно-коммуникационные технологии, высшее педагогическое учебное заведение, будущие учителя.

*The article deals with the peculiarities of the development of information culture in the students in the process of the developments of the information-communication technologies.*

**Key words:** information culture, information-communication technologies, higher pedagogical educational institution, future teachers.

УДК 378:004:009

Н.М. Кириленко  
м. Вінниця, Україна

## ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій став визначальним чинником розвитку сучасного суспільства, яке отримало назву «інформаційне суспільство». Загальна кількість користувачів мережею Інтернет перевищила мільярд. Люди, які живуть в інформаційному суспільстві, отримали унікальні можливості розширити свободу отримання і розповсюдження інформації, в тому числі освітньої.

Зміни, що відбуваються в суспільстві на сучасному етапі реформування вищої педагогічної освіти, пов'язані з інтеграцією України в світовий освітній простір, з комп'ютеризацією освіти. Це вимагає розробки нових педагогічних умов та пошуку новітніх методик викладання різних предметів, які б забезпечували підготовку висококваліфікованих педагогів.

Проникнення в освіту нових інформаційних технологій змушує розглядати дидактичний процес, як такий, у якому відбувається отримання, обробка й використання інформації. Програмоване навчання і технологія навчання показали, що навчання, яке розуміють як процес обробки інформації, може бути чітко керованим, подібно до процесів у складних системах, якими займається кібернетика. Отже, інформатизацію освіти слід розглядати не просто як застосування комп'ютера та інших електронних засобів у навчанні, а як новий підхід до організації навчання, як напрям у науці, який називають педагогічною інформатикою.

Інформатизація освіти вимагає відповідності професійної підготовки майбутніх учителів

сучасному рівню інформаційного суспільства. Тому однією з основних цілей інформатизації освіти є підготовка педагогів, які володіють необхідним рівнем інформаційної культури, тобто можуть застосовувати інформаційні методи й технології навчання у своїй майбутній професійній діяльності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Загальні методологічні питання, що розкривають взаємозв'язок інформаційної культури та інформаційно-комунікаційних технологій, висвітлюються в роботах К. Ахметова, Л. Войскунського, А. Гейна, С. Грошева, Є. Гусельникова, Г. Зельднер, О. Козлова, А. Коцюбинського, А. Кушніренко, Н. Макарової, А. Пешкова, Н. Радченко, В. Фігурнова. Роль освітніх інтернет-ресурсів у формуванні інформаційної культури особистості розкрита в дослідженнях Т. Гусакова, Н. Кузнецової. Можливості комп'ютерної графіки та анімації в формуванні інформаційної культури педагога описані в роботах Е. Вострікова, М. Огольцова, Н. Сулімова.

Деякі науковці розглядають інформаційну культуру як складову частину загальної культури особистості (А. Єршов, В. Кремень, Б. Гершунський, Р. Грановська, С. Каракозов, С. Сисоєва), інші — як уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для її одержання, опрацювання і передавання інформаційно-комунікаційних технологій, сучасні технічні засоби і методи (В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, Т. Коваль, Н. Морзе, К. Осадча, О. Співаковський, О. Спірін).

**Метою нашої роботи** є розкриття деяких психолого-педагогічних аспектів формування інформаційної культури студентів педагогічного університету.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема інформатизації — це проблема інтелектуального розвитку суспільства, проблема промислового потенціалу, а також стратегічна проблема, що визначає авторитет держави. Здатність людини керувати будь-яким процесом нині залежить від її інформованості. У зв'язку з цим, слід говорити про необхідність урахування етичних аспектів інформаційної культури особистості.

Інформаційна культура є частиною загальної культури і систематизованою сукупністю знань, умінь, навичок, що забезпечують оптимальне здійснення індивідуальної інформаційної діяльності, направленої на задоволення власних інформаційних потреб [6, с. 118].

Для визначення поняття інформаційної культури необхідно, насамперед, визначити поняття культури взагалі.

Культура (від лат. cultura — обробка, виховання, освіта, розвиток, шанування) — історично обумовлений рівень розвитку суспільства й людини, виражений у типах і формах організації життя і діяльності людей, а також духовних і матеріальних цінностях, що створюються ними. Поняття культура використовується для характеристики матеріального й духовного рівня розвитку певних історичних епох, суспільно-економічних формацій, конкретних суспільств, народностей і націй (наприклад, антична культура, культура майя), а також специфічних сфер діяльності і життя (культура праці, художня культура, культура побуту). У більш вузькому смислі термін «культура» належить лише до сфери духовного життя людей.

Український педагогічний словник подає таке визначення культури. Культура — сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура — це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вищі навчальні заклади, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності [2].

Нині з'явилась необхідність в освітніх проектах, спрямованих на формування покоління спеціалістів, здатних у необхідний момент орієнтуватись в інформаційному полі. У зв'язку з тим, що потік інформації постійно зростає, останнім часом традиційні форми навчання перестали відповідати сучасним вимогам. У зарубіжних університетах розпочали модернізацію змісту

навчального процесу. Наприклад, у США 20 % студентів-першокурсників відразу після вступу до вищого навчального закладу направляють на курси корекції знань з англійської мови. У деяких навчальних закладах написання диктантів, творів та переказів на професійні теми практикується впродовж усього періоду підготовки спеціалістів. У вищих навчальних закладах Японії вважають, що університет повинен починати навчання точним наукам не з основних законів, а з новітніх технологій, приймаючи за аксіоми закони фундаментальної природи, відкриті раніше. Вони готують спеціалістів, які відразу після закінчення університету володіють сучасними новітніми технологіями, і їм не потрібен час на професійну адаптацію. Однак, неможливо перейти до технологій майбутнього, не розв'язавши питання економіки, історії, не сформувавши високоінтелектуальних особистостей, які здатні сприймати життєві проблеми як процеси, пов'язані між собою.

Розвиток інформаційного суспільства нерозривно пов'язаний із потребою кожного громадянина в постійному оновленні знань. Найважливішою складовою нової парадигми освіти стала ідея її безперервності, спрямована на подолання суперечностей між стрімким темпом зростання знань у сучасному світі й обмеженими можливостями їх засвоєння людиною в період навчання. Ця суперечність змушує освітні установи формувати вміння вчитися, знаходити інформацію, отримувати з неї необхідні знання. Для цього педагог не лише має сам володіти основами інформаційних знань і умінь, а й бути готовим трансформувати їх, формуючи особливий тип культури — інформаційну культуру особистості [3; 7].

Під інформаційними компетенціями маємо на увазі володіння інформаційними технологіями, розуміння можливостей їх застосування, сильних і слабких сторін, здібність критично ставитися до поширюваної інформації. Саме розвиток цих здібностей є одним із завдань модернізації української освіти.

Виділяємо такі елементи інформаційної компетентності як: мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмних засобів та інформації; сукупність суспільних, природничих і технічних знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства; знання, що складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; способи й дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності; досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів; досвід відносин «людина-комп'ютер».

Інформаційна компетентність включає в себе здатність до самостійного пошуку та обробки інформації, необхідної для якісного виконання професійних завдань; здатність до групової діяльності та співпраці з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення професійно значущих цілей; готовність до саморозвитку в сфері інформаційних технологій, що необхідні для постійного підвищення кваліфікації і реалізації себе у професійній діяльності.

Отже, інформаційна компетенція являє собою синтез знань і практичних навичок у сфері роботи з інформацією, готовність самостійно здійснювати різні операції з обробки інформації, мотивацію виконуваної діяльності, готовність до формування інформаційної культури.

У нашому випадку доцільно використовувати термін «компетенція», оскільки вона містить ряд компонентів:

- мотиваційний, що виражає зацікавленість у певному виді діяльності, наявність особистісних смислів у розв'язанні конкретного завдання;
- цільовий, пов'язаний з вмінням визначати особистісні цілі, що співвідносяться з власними смислами; складанням власних проектів та планів; усвідомленим конструюванням конкретних дій, вчинків, які забезпечують досягнення результату діяльності;
- орієнтаційний, що передбачає урахування зовнішніх умов діяльності (усвідомлення загальної основи діяльності; знання про коло реальних об'єктів; знання, вміння і навички, які стосуються цього кола) і внутрішніх (суб'єктний досвід, наявні знання, предметні і міжпредметні вміння, навички, способи діяльності, психологічні особливості тощо);
- функціональний, що передбачає здатність використовувати знання, вміння, способи

діяльності та інформаційну грамотність як базис для формування власних можливих варіантів дії, прийняття рішень, застосування нових форм взаємодії тощо;

– контрольний, що передбачає наявність покрокового моніторингу процесу виконання завдання, результатів діяльності, закріплення правильних способів діяльності, удосконалення дій відповідно до визначеної і прийнятої мети;

– оцінювальний, пов'язаний із здатністю до самоаналізу; адекватної самооцінки своєї позиції, конкретного знання, необхідності чи непотрібності його для власної діяльності.

Зазначені компоненти в структурі загальної компетенції студентів взаємопов'язані. Тому кожний компонент може впливати на розвиток інших.

Володіння людиною відповідною компетенцією позначається терміном «компетентність». Якщо компетенція є наперед заданою нормою освітньої підготовки, то компетентність — це якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері.

Зауважимо, що компетенція є наперед заданою нормою освітньої і професійної підготовки спеціалістів, а компетентність — це властивість особистості, яка необхідна для успішної продуктивної діяльності в певній сфері.

Вважаємо, що ці два терміни певною мірою мають синонімічний характер, оскільки разом з формуванням і розвитком знань, умінь і навичок, професійних компонентів, відбувається особистісний розвиток студентів. Як відомо, знання, уміння і навички входять в структуру особистості. У процесі особистісного розвитку людини відбувається засвоєння загальнокультурних цінностей соціуму.

Поняття інформаційної культури є ще більш широким. Окрім складових інформаційної компетентності, воно містить інформаційний світогляд. Це система поглядів людини на світ інформації і місце людини в ньому. Вона включає в себе переконання, ідеали, принципи пізнання й діяльності, виражається в цінностях способу життя особистості в епоху інформатизації. Інформаційний світогляд тісно пов'язаний із мотивацією діяльності людини, яка визначає успішність її інформаційної підготовки [4, с. 112].

Отже, сучасна світова криза у вищій освіті пов'язана з нездатністю адекватно відреагувати на інформаційний вибух. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є формування інформаційної культури суб'єктів навчання.

До визначення інформаційної культури як наукового поняття, а також для розгляду проблемного поля інформаційної культури культурологи застосовують різноманітні підходи: культурологічний (М. Вохришев, А. Соколов, С. Каракозов), інформаційний (С. Антонов, Ю. Зубов, В. Петров), парадигмальний (С. Оленев), інформаційно-семіотичний (Ю. Рождественський), психолого-педагогічний (В. Рижов), соціально-технологічний (Т. Полякова), компетентнісний (Д. Монахов), особистісний (Н. Гендіна, Н. Колкова, Г. Стародубова, Ю. Уленко), діяльнісний (Н. Злобін, Е. Маркарян, М. Мамардашвілі, А. Гречихін), системний (М. Каган, Е. Семенюк) та інші.

На концептуальному рівні інформаційна культура досліджується Г. Воробйовим, А. Ракітовим, Е. Семенюком. Проблеми інформаційної культури розглядають у взаємозв'язку з проблемами збереження цілісності знання (Л. Скворцов), гуманістичного суспільства й гуманізації освіти (Є. Лисицина, О. Пугач, О. Сидорова та ін.)

Виходячи з компетентнісного підходу, Д. Монахов визначає інформаційну культуру як складову частину професійної педагогічної культури, що представляє собою динамічну систему, яка складається з технологічного (інформаційна грамотність, інформаційна компетентність) і світоглядного (відображає ціннісне ставлення вчителя до роботи з інформацією) компонентів, що дозволяють здійснювати результативну педагогічну діяльність в інформаційно-освітньому середовищі [5, с. 84].

Інформаційну культуру як одну зі складових загальної культури людини Н. Гендіна розглядає інформаційну культуру як сукупність інформаційного світогляду та системи знань і умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових

інформаційних. Інформаційна культура є найважливішим фактором успішної професійної та повсякденної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві [1, с. 333].

Аналіз визначень дозволив нам виділити широкий спектр компонентів її феномена: від здатності висловлювати свою інформаційну потребу, уміння формулювати інформаційні запити, знання інформаційних ресурсів, уміння вести пошук інформації, аналізувати й критично оцінювати знайдені джерела до їх творчого самостійного використання з метою вирішення різноманітних завдань, що виникають у навчальній, професійній, дозвільній та іншій діяльності, а також уміння користуватися сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

**Висновки.** Проаналізувавши всі визначення інформаційної культури особистості, ми прийшли до висновку, що вона є компонентом базової культури особистості як системної характеристики людини, що дозволяє їй ефективно виконувати всі види роботи з інформацією (отримання, накопичення, кодування, переробки, створення на цій основі якісно нової інформації, її передачу, практичне застосування) з використанням різних засобів, розуміти природу інформаційних процесів і відносин, розвивати гуманістично орієнтовану інформаційну ціннісно-смыслову сферу, здійснювати інформаційну рефлексію, виявляти творчість в інформаційній поведінці і соціально-інформаційну активність.

### Література:

1. Гендина Н. И. Школьная библиотека как центр формирования информационной культуры личности / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. — М. : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2008. — 352 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
3. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: монографія / А. М. Коломієць. — Вінниця : ВДПУ, 2007. — 379 с.
4. Кочетов А. И. Теория формирования личности: — в 2 ч. / А. И. Кочетов. — Минск : НИО, 1998. — 228 с.
5. Монахов Д. Н. Компетентностный подход к проектированию педагогических объектов в условиях информатизации образования / Д. Н. Монахов // Современные информационные технологии и ИТ-образование: третья международная научно-практическая конференция. — М. : МГУ, 2008. — С. 81-88.
6. Справочник библиографа / [науч. ред. А. Н. Ванеев, В. А. Минкина]. — [3-е изд., перераб. и доп.]. — СПб. : Профессия, 2005. — 592 с.
7. Тычкова Т. В. Информационная культура и личность / Т. В. Тычкова. — Саратов : Новый ветер, 2008. — 83 с.

*У статті розкриваються психолого-педагогічні основи формування інформаційної культури у навчанні майбутніх учителів на основі використання нових інформаційних технологій.*

**Ключові слова:** інформаційна культура, компетентність, інформаційно-комунікаційні технології.

*В статье раскрываются психолого-педагогические основы формирования информационной культуры в обучении будущих учителей на основе использования новых информационных технологий.*

**Ключевые слова:** информационная культура, компетентность, информационно-коммуникационные технологии.

*The article deals with the psychological and pedagogical foundations of the formation of information culture in the training of future teachers through the use of new information technologies.*

**Key words:** information Culture, competence, information and communication technology.

УДК 387:37.091.313

**Ю.М. Кобюк**  
м. Київ, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВПНЗ**

**Постановка проблеми.** Динаміка сучасних соціальних перетворень в Україні зачепила всі основні сфери життя суспільства, прогресивний розвиток якого неможливий без постійного вдосконалення вітчизняної освіти, відповідно і якісного поліпшення процесу підготовки педагогічних кадрів.

Сучасність вимагає від особистості широкого діапазону можливостей, розвиненого інтелекту, здатності до постійної самоосвіти й самовдосконалення, спрямованості на творчу самореалізацію. Відтак постає гостра необхідність у підготовці фахівця як активного суб'єкта, здатного виробляти власну стратегію професійного зростання, що володіє конкурентоспроможними якостями і професійною мобільністю.

Тому сучасна підготовка майбутнього педагога неможлива без формування професійного мислення такого типу, який дає можливість самостійно оновлювати знання, підвищувати свою кваліфікацію, добре орієнтуватися в потоці інформації, знаходити нові нестандартні способи вирішення професійних завдань і реалізовувати їх на практиці.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Результати аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури свідчать, що такі дослідники, як І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Пехота, О. Сисоєва, Л. Хомич приділяють велику увагу професійній підготовці майбутніх учителів. Розробкою вимог до професійної підготовки вчителя займаються О. Дем'янчук, О. Дубасенюк, М. Лещенко, Н. Ничкало, В. Орлов, С. Сисоєва.

Науковцями доведена ефективність використання окремих інтерактивних педагогічних технологій при підготовці учителів до педагогічної діяльності. Цій проблемі присвячено праці О. Балтаджи, А. Бодалева, Л. Гапоненко, О. Кіліченко, Н. Клокар, О. Комар, М. Лещенко, Е. Лютова, Л. Пуховська, В. Приходько, Л. Прокоф'єва, О. Столяренко. На ефективності організації інтеракції суб'єктів у професійному навчанні наголошують: А. Іванчук, І. Носаченко, А.Смолкін, П. Щербань та ін.

Загальнопсихологічні підходи щодо вирішення проблем сутності й структури діяльності досліджували Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе; психологічні й дидактичні принципи структурування навчально-пізнавальної діяльності у своїх працях описували Ю. Бабанський, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Євдокимов, Л. Кондрашова, В. Онищук, М. Скаткін, В. Шадріков та ін.

**Формулювання мети статті.** Утім, аналіз літератури свідчить, що дослідженню особливостей використання інтерактивних технологій навчання при викладанні фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів приділено недостатньо уваги. Означена проблема і буде метою нашого дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нова освітня парадигма базується на принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, системності, цілісності, технологізації, диференціації освіти. У центрі освітнього процесу знаходиться суб'єкт, який активно діє та свідомо опановує основи міжкультурної, пізнавальної, соціальної компетенції. Виходячи з цього дієвість засобів, методів, форм активізації навчально-пізнавальної діяльності особи, яка навчається, постає однією з актуальних проблем сучасності.

Упровадження сучасних педагогічних технологій, зокрема інтерактивних, в освіту спричиняє зміни культури навчального закладу та ролі викладача у навчальному процесі. У зв'язку з посиленням уваги до самостійного здобуття знань посилюється консультаційна та

коригуюча спрямованість діяльності викладача. Порівняно з традиційним навчанням, в інтерактивному змінюється взаємодія викладача і студента: активність викладача поступається місцем активності студентів, а завданням викладача стає створення умов для їхньої ініціативи. Він не дає готових знань, лише спонукає студентів до самостійного пошуку. О. Пометун та Л. Пироженко вважають інтерактивні технології навчання технологіями, що включають в себе чітко спланований результат навчання, використання окремих інтерактивних методів та прийомів, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості [4, с. 7].

Потреба у застосуванні інтерактивних педагогічних технологій у ВПНЗ зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки педагога. У професійній підготовці майбутнього вчителя визначальне місце в аспекті розвитку його інтерактивних умінь займає школа педагогічної майстерності І. Зязюна. Особлива увага надається забезпеченню особистісної свободи школярів, стимулюванню рефлексії учнів, включенню у навчальний процес не лише пізнавальної, а й почуттєво-особистісної сфери дитини, трактуванню навчального заняття як мистецького дійства. Такий підхід, на думку представників наукової школи, може забезпечити вчитель, який володіє дидактичними, перцептивними, організаторськими, комунікативними вміннями, має високий рівень педагогічної уяви, емпатії, рефлексії, творчості. Н. Побірченко розглядаючи питання підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, зазначає, що одними з найбільш ефективних форм навчання студентів є тренінги, моделювальні та практичні заняття з діагностування рівня інтелектуального та морального розвитку учнів, розв'язання завдань та використання вправ, пов'язаних зі шкільним навчально—виховним процесом, виготовлення наочності з демонстрацією її застосування, творчі звіти, конкурси педагогічної майстерності, ділові та рольові ігри тощо. Це сприяє розвитку ініціативи і творчого потенціалу студентів, формуванню установки на творчу професійну діяльність, оперативні професійні вміння, запобігає втомлюваності, створює комфортне середовище для навчання і виховання, забезпечує умови для формування професійно значущих якостей, що виявляються в умінні управляти власним емоційним станом, у режисерських, виконавських, артистичних, художніх здібностях тощо. Таке нетрадиційне навчання дає майбутньому педагогові змогу спробувати себе у ролі режисера, вчителя, консультанта, письменника, організатора, учня і т. ін. [3].

На думку більшості вчених, основу професійної підготовки вчителя становить оволодіння фундаментальними та теоретико-методичними знаннями у галузі професійно спрямованих наук. Як вважає О. Перець, фундаментальні знання спрямовані на перебудову структури і змісту наукового знання, встановлення таких зв'язків між навчальними дисциплінами, що дозволяють формувати у майбутніх спеціалістів цілісне уявлення про педагогічну діяльність і підвищують ступінь застосування знань, активне їх використання у практичній діяльності [2, с. 121].

Застосування інтерактивних технологій при викладанні фахових дисциплін дозволяє створити динамічну, гнучку систему навчання, що забезпечує безперервне, адаптоване до реальної ситуації керування взаємодією педагога й осіб, які навчаються. Навчання відбувається в режимі активної взаємодії слухачів з педагогом і між собою на такому рівні загальнокультурного й інтелектуального розвитку, на якому знаходяться суб'єкти навчання. Інтерактивні технології дають змогу створювати таке навчальне середовище, де процес набуття теоретичних знань тісно пов'язаний з опануванням студентами відповідними видами діяльності, а групові форми організації навчання розглядаються як основний механізм розвитку особистості [5, с. 2].

Цікавими є погляди О. Ярошенко щодо проблеми групової навчальної діяльності. Досліджуючи спілкування у процесі навчальної діяльності, науковець приходять до висновку про його педагогічну ефективність, яка полягає у тому, що: зростають обсяг і глибина засвоєння матеріалу; на формування умінь витрачається менше часу, ніж під час фронтального навчання; зростає пізнавальна активність і самостійність; змінюється характер стосунків в бік згуртованості, взаєморозуміння, доброти і людяності [6].



Інтерактивні технології можна використовувати при викладанні фахових дисциплін в ході як лекційних і практичних занять, так і під час самостійної роботи студентів. Інтерактивне навчання за своєю суттю є діалоговим навчанням, а технології діалогового навчання дають можливість перетворити заняття у простір ефективного спілкування, ефективність якого залежить від умінь викладача створювати умови для самовираження учнів, урахувати особливості аудиторії, створювати сприятливий психологічний фон, використовувати прийоми стимулювання інтересу до навчального матеріалу, активізації різноманітних видів діяльності тощо.

Як відомо, навички набуваються в діяльності, через прийняття рішень, розв'язання педагогічних задач та відпрацювання моделей поведінки. Тому на відміну від традиційного викладання професійно спрямованих дисциплін, коли викладач переважно говорить, а студенти слухають, на таких заняттях слід використовувати інтерактивні методи навчання, що базуються на активній участі самих студентів у процесі набуття знань. При професійній підготовці майбутніх учителів найбільш ефективними методами навчання вважаються: мозковий штурм; спрямована дискусія; робота в малих навчальних групах; рольова гра; дебати, дискусії; розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій; виконання проектів; перегляд і обговорення тематичних відеофільмів [1].

Слід зауважити, що в умовах великої кількості наукової та навчальної інформації, що надається студентам сучасними технологіями, зростають вимоги до професійної підготовки викладача в галузі фахових навчальних дисциплін. Істотно підвищуються також вимоги до особистісних, загальнокультурних, комунікативних якостей викладача. Нині момент більшість педагогів, які викладають у ВНЗ, відчувають істотний психологічний бар'єр перед використанням у навчанні інтерактивних технологій, який зазвичай маскується сумнівами щодо педагогічних можливостей названих засобів і технологій. Іноді така недооцінка пояснюється поверхневим знайомством з сутністю технологій.

Незважаючи на всі складнощі, інтерактивне навчання поступово завойовує все більше прихильників у практиці як загальної, так і професійної освіти, оскільки робить процес навчання більш мотивованим, продуктивним, емоційно насиченим, а значить, більш якісним. Інтерактивне навчання має великий освітній і розвиваючий потенціал і забезпечує максимальну активність студента у навчальному процесі.

Майбутній учитель має усвідомлювати свою професійну і особистісну сутність, відчувати потребу і готовність до здійснення своєї професійної діяльності. Потреба у формуванні свого власного стилю професійної діяльності та високий рівень сформованості професійної компетентності у сучасних соціально-економічних умовах змушує шукати оптимальні педагогічні технології для його підготовки. Формуванню і розвитку цих якостей у майбутніх учителів сприятиме вдосконалення методики підготовки фахівців із вищою освітою, що ґрунтуватиметься на впровадженні активних форм і методів навчання, які становлять основу інтерактивних технологій у процесі викладання фахових дисциплін.

**Висновки.** Інтерактивні технології знаходять широке застосування у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Інтерактивні підходи у навчанні вважаються найбільш ефективними, бо ставлять студентів в активну позицію самостійного освоєння знань. Тому при викладанні фахових дисциплін у процесі підготовки фахівців на основі використання інтерактивних технологій мають сприяти: самоорганізація, самовдосконалення, саморозвиток, самоосвіта, самовиховання студента; стимулювання розумової і соціальної активності майбутніх учителів, що спрямовується на побудову адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням та актуалізацією власних професійних ресурсів, їх коригуванням спочатку в умовах інтерактивного навчання, а в майбутньому — в професійній діяльності.

**Перспективи подальших досліджень** у цьому напрямі ми вбачаємо у розгляді проблеми та розробці спеціальних методик для формування в майбутнього вчителя професійних якостей у процесі використання інтерактивних технологій навчання.

### Література:

1. «Застосування інтерактивних методів навчання в підготовці майбутніх учителів у сфері мистецької освіти». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=8151&chapter=1>.
2. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / О. Перець // Проблеми підготовки сучасного вчителя : наук. зб. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. — 2010. — № 2. — С. 119-126.
3. Побірченко Н. Підготовка майбутніх вчителів// Сільська школа. — 2004. — № 16-17. — С. 7-13.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Помтеун. — К. : А.С.К., 2006. — 192 с.
5. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Тетяна Василівна Сердюк . — Кривий Ріг., 2010. — 20 с.
6. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. -К.: Партнер, 1997. —193с.

*Стаття присвячена дослідженню особливостей використання інтерактивних технологій навчання при викладанні фахових дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Розкрито роль інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у ВПНЗ.*

**Ключові слова:** інтерактивні технології, професійна підготовка, фахові дисципліни, групова навчальна діяльність.

*Статья посвящена исследованию особенностей использования интерактивных технологий обучения при преподавании специальных дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Раскрыта роль интерактивных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей в ВПУЗ.*

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, профессиональная подготовка, профессиональные дисциплины, групповая учебная деятельность.

*The article investigate the features of interactive learning technologies in teaching professional disciplines in the process of training future teachers. The role of interactive technologies in the process of training future teachers in HPEU.*

**Key words:** interactive technology, training, professional discipline, group learning activities.

УДК 377.1

Ю.М. Козловський  
м. Львів, Україна

## ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ

У сучасних умовах важливою складовою стороною наукового прогресу є інтеграційні тенденції, що спричиняють становлення науки як єдиного, цілісного організму. Інтеграційні процеси поширюються на всі характеристики науки: наукову діяльність, наукове знання, соціальну функцію науки. Оскільки наукові дослідження є рушійною силою вищої освіти, то й створення Зони європейської вищої освіти має відбуватися одночасно й паралельно зі створенням Зони європейських наукових досліджень [10]. Інтеграція науки і освіти має важливе значення, оскільки забезпечує швидке впровадження результатів наукових досліджень, їх трансформацію в освітній процес і практику.

В Україні на державному рівні тільки починають реалізовуватися заходи щодо інтеграції науки й освіти в процесі підготовці фахівців [2]. Аналізуючи зміст державних заходів щодо інтеграції науки й освіти, зазначають, що «переважно вони розкривають механізми інтеграції через удосконалення нормативно-правової бази, забезпечення функціонування університетів дослідницького типу, забезпечення економічної привабливості наукової діяльності в університетах, створення нормативно-правових засад стимулювання залучення позабюджетних коштів для розвитку наукової діяльності університетів тощо» [11, с. 3]. Рівень освіти та стану

науки в країні безпосередньо пов'язані між собою.

Нині у підготовці фахівців відбувається радикальний перехід від навчально-освітнього процесу до науково-освітнього процесу. У зв'язку з цим доцільно організувати навчально-дослідницьку роботу студентів як невід'ємну частину освітнього процесу [8]. Методи викладання в системі вищої освіти мають базуватись на принципах забезпечення єдності навчальної та науково-дослідницької діяльності викладачів та студентів як фундаментальної умови засвоєння студентами наукового методу, з одного боку, та розвитку професіоналізму викладачів — з іншого.

Проблемі наукової та освітньої діяльності ВНЗ присвячена низка педагогічних досліджень, зокрема, це наукова діяльність викладачів ВНЗ (В. Кожін, К. Кольченко, О. Мартиненко, О. Микитюк, О. Рассомахіна, В. Степашко та ін.). Значну увагу вчені приділяють Болонському процесу, досліджуються основні принципи входження в Європейський простір вищої освіти (В. Журавський, М. Згуровський); інтеграція досліджень і навчання (Б. Кларк), гуманітаризація єдності освіти і науки (О. Богорош), різноманітні аспекти взаємодії науки та освіти у ВНЗ (В. Чекмарьов, Е. Чугунов) та ін.

Водночас, багато проблем, які стосуються розвитку теорії інтеграції наукової та освітньої діяльності ще потребують свого окремого дослідження.

**Мета статті** — обґрунтувати теоретичні засади інтеграції наукової та навчальної діяльності в умовах вищого навчального закладу.

Освітній аспект властивий науці з моменту її виникнення. Першим досвідом стало створення так званої німецької моделі, втіленою Вільгельмом фон Гумбольдтом у Берлінському дослідницькому університеті: «ця новація, що одержала згодом також найменування «класичної ідеї університету», стала тим критерієм, стосовно якого розглядалася вся подальша еволюція європейських і американських університетів» [7, с. 65]. Університети, в яких ідея освіти реалізувалася через реальні потреби, ідею свободи навчання і дослідження, стають джерелом спеціалізації. В Англії ідея об'єднання дослідження та навчання залишалася актуальною, але, на відміну від моделі Гумбольдта, акцент був зроблений на розвитку прикладного наукового знання, проведенні фізичних досліджень та навчанні сукупності дисциплін, що отримали назву соціальних наук. Американська вища освіта є яскравим прикладом тісного зв'язку досліджень, викладання і навчання. Порівняння цієї сучасної американської системи з німецькою середини XIX ст. свідчить, що в обох випадках вона базується на зв'язку між дослідженням, викладанням і навчанням.

Упродовж XIX-XX ст. в Європі з'являються індустріальні лабораторії, що систематично використовували результати науки для пошуку нових технічних рішень [1]. Викладання поєднувалося з процесом дослідження, а навчання мало характер дослідницької діяльності. Нині у західних дослідницьких університетах, де інтеграція навчання та наукового дослідження є нормою, спостерігається тісний зв'язок з бізнесом та добре налагоджена комерціалізація результатів науково-дослідної роботи. Наявна також інтеграція зі світовими науково-дослідницькими центрами. Тоді «провідна роль у підтриманні дослідницького статусу вищого навчального закладу належить професорсько-викладацькому складу. Тому найбільшою повагою у дослідницьких університетах користується професура, яка має наукові школи та високу цінує свою наукову репутацію» [12, с. 79].

Значний досвід інтеграції наукової та навчальної діяльності накопичено за останні два століття в Україні. У педагогічних дослідженнях узагальнено ідеї, цікаві знахідки організації науково-дослідної роботи, які заслуговують на творче використання в умовах розбудови незалежної держави [9]: залучення до науково-дослідної роботи обдарованої молоді; орієнтація викладачів у виборі педагогічних технологій на розвиток пізнавальної активності, інтелектуального мислення студентів; створення умов для формування критичності мислення у майбутнього фахівця; максимальне використання навчально-допоміжної бази університетів для здійснення науково-дослідної роботи; залучення студентів до розробки актуальних проектів; здійснення різноманітної за змістом і формою науково-дослідної роботи у вищих навчальних

зкладах (здійснення фундаментальних досліджень, участь у наукових з'їздах, організація публічних читань з науково-популярною спрямованістю, підготовка підручників і посібників для вищої і середньої школи, проведення наукових експедицій, проведення атестації науково-педагогічних кадрів тощо); організація всебічного обговорення результатів наукових пошуків; створення наукових шкіл.

Потребує подальшого вдосконалення посилення процесів інтеграції між наукою, освітою та виробництвом, що підвищує ефективність та якість професійно-практичної, наукової підготовки фахівців, діяльність аспірантури і докторантури, а також зумовлює вимогливість і відповідальність наукових керівників, консультантів, кафедр.

До основних найтипівіших наразі інтеграційних форм і механізмів, частина з яких сформувалась ще в радянський період розвитку цього процесу, належать: наукові центри вищої школи; територіальні міжвишівські комплекси; навчально-науково-виробничі комплекси; регіональні науково-координаційні ради; регіональні науково-координаційні центри тощо. Створювались «прецеденти появи безлічі різноманітних форм інтеграції наукових організацій та ВНЗ, зокрема таких, як об'єднані наукові центри, інженерно-технічні центри, ради наукової експертизи, нові ВНЗ на базі академічних та великих прикладних інститутів, навчально-наукові та науково-освітні центри тощо» [8, с. 128]. Однак, завдання інтеграції науки й освіти в вітчизняних ВНЗ у ХХ ст. залишалось не до кінця вирішеним.

Аналіз законодавства про наукову діяльність, наукову політику держави дає підстави стверджувати, що «під інтеграцією науки й освіти розумілася, перш за все, міжгалузєва, тобто міжвідомча інтеграція, що була спрямована на подолання адміністративних бар'єрів при організаційно-структурному розділенні науки й освіти» [6, с. 72]. Формальне розділення науки і освіти, котре проявилось в їх інституціональному, організаційно-управлінському, правовому та фінансовому забезпеченні «завдало значної шкоди науковому авторитету вищої школи. Дослідження, що проводяться у вищих навчальних закладах (за винятком небагатьох елітарних університетів), як правило, є малозначущими» [3, с. 427].

Водночас, аналізується позитивна та негативна роль інтеграції освіти та науки. На думку Ю. Єгорової, ВНЗ не зможуть у найближчій перспективі стати повноцінною заміною академічній науці, яка б поєднувала фундаментальність та прикладну спрямованість, через відсутність кадрів, лабораторій та методології для проведення комплексних наукових досліджень. Поєднати навчання та наукову творчість без суттєвої втрати якості обох видів діяльності не вдасться. ВНЗ мають залишатись помічниками науки, співвиконавцями при виконанні наукових робіт, як це було впродовж багатьох десятиріч [4]. З одного боку, інтеграція сприяє: підвищенню результативності та ефективності досліджень; підвищенню якості освіти та підготовки науково-технічних кадрів, ефективності використання бюджетних коштів, активізації взаємозв'язку з бізнесом і процесів комерціалізації результатів прикладних наукових досліджень і розробок; притоку молоді у сферу досліджень і розробок тощо. З іншого, можливі її результати та негативні наслідки досі не проаналізовані. Слід також зауважити, що для успішної інтеграції наукових досліджень та освітньої діяльності ВНЗ за сучасного розвитку інформаційності та комунікаційних технологій необхідно знайти рішення проблеми інтеграції освітніх та науково-виробничих інформаційних ресурсів.

Виділяються два напрями інтеграції науки та освіти: «освіти до науки» й «науки до освіти». Перший напрям у ВНЗ діє вже давно та надійно, оскільки студенти, разом з викладачем, завжди займаються дослідницькою роботою, другий же напрям виглядає слабшим, оскільки організація освітніх «осередків» у науково-дослідних інститутах і передача з їх допомогою відомостей про досягнення сучасної науки викладацькому активу та молоді, що навчається, ведеться неефективно і в обмеженій кількості [5].

Тематика наукових досліджень у вищому навчальному закладі здебільшого має галузєве спрямування. Водночас, подекуди панує хибне уявлення, що проблеми освіти та педагогічної науки є прерогативою суто педагогічних університетів та спеціалізованих кафедр. Це зумовлює односторонній підхід до оцінювання професійних якостей працівників вищого навчального





## ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТАМ БІОМЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

**Вступ.** Вивчення іноземної мови є обов'язковим для студентів біомедичної інженерії. На теперішній день вимоги до володіння іноземною мовою суттєво змінилися. Інтеграція України до Євросоюзу, впровадження Болонської системи в освітній процес, розширення міжнародних контактів - усе це вплинуло на процес підготовки майбутніх фахівців. Зрозуміло, що зростає роль іноземної мови, як основного засобу міжнародного спілкування. Особлива увага приділяється іноземній мові професійного спрямування, бо саме вона надає змогу реалізувати всі аспекти професійної діяльності біоінженера, а саме: участь у міжнародних проектах, налагодження зарубіжних контактів, обмін інформацією та досвідом, проведення презентацій, знаходження потрібної інформації в Інтернеті або будь-яких інших іншомовних джерелах. Збільшення інформаційного потоку з кожним днем неминуче призводить до того, що випускникам біомедичного фаху доведеться зіткнутися з необхідністю інтенсивного використання іноземної мови в професійній діяльності. Отже, професійна спрямованість має бути головною характерною рисою навчання іноземної мови студентів біомедичної інженерії, бо вона ґрунтується на врахуванні потреб майбутніх фахівців і є запорукою успіху і вдалої кар'єри.

**Постановка проблеми.** Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології передбачають застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, роботу з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов, дистанційні технології, створення презентацій у PowerPoint, використання інтернет-ресурсів. Щоб підготувати кваліфікованого біоінженера, здатного творчо вирішувати будь-які питання, необхідно змінити ставлення студента до процесу навчання, перетворивши його зі старанного виконавця на творчу людину, яка вмє продуктивно мислити та творчо вирішувати професійні завдання.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблемою розробки навчального матеріалу для студентів вузьких фахів, таких як біотехнологія, генетика та медичні інформаційні технології, займалися багато педагогів, таких як: А. Гуржій, Л. Коновалова, Ю. Бабанський, у той час як специфікою біоінженерного профілю займаються лише викладачі відповідних кафедр України.

**Мета статті.** Наразі постає питання як вивчати іноземну мову і який матеріал викладати для того, щоб відповідати цілям та вимогам професійно-орієнтованого навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з особливостей вивчення мови професійного спрямування є те, що вона має бути максимально наближена до реальної професійної діяльності біоінженера. Отже, дуже важливо ретельно підібрати навчальний матеріал, який би доповнював та поглиблював знання студентів з профільних дисциплін та сприяв розвитку навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами. Виділяється декілька критеріїв відбору фахових текстів:

– Тематика та зміст. Текст, який повністю відповідає тематиці, допомагає студентам розширити знання з фаху, розкрити значення медичних та технічних термінів, що в свою чергу спонукає студентів до участі в обговоренні матеріалу або веденні дискусій. Від змісту матеріалу залежить наскільки ефективно викладач зможе організувати навчальну діяльність студентів під час заняття, створити ситуації для пошуку та аналізу визначеної інформації, залучати їх до творчої діяльності, як при читанні текстів, так і в інших видах мовленнєвого спілкування.

– Доступність та зрозумілість матеріалу. Відсутність сленгу, рідковживаних та застарілих термінів є запорукою вдало підбраного матеріалу. Наявність схем, графіків та ілюстрацій суттєво покращує доступність матеріалу і дозволяє більш точно передати зміст навчального матеріалу.

– Актуальність та сучасність, що визначає їх пізнавальну цінність. Такий текст викликає зацікавленість студентів та спонукає їх до самостійного пошуку додаткової інформації.

Але постає питання де знайти текст, який би відповідав усім критеріям і потребам навчального процесу і забезпечував реалізацію навчальних, освітніх, розвиваючих та виховних цілей навчання професійно-орієнтованої іноземної мови. Мережа Інтернет є невичерпним джерелом інформації з будь-якої тематики. Проте, знайти потрібні тексти в готовому вигляді вкрай важко. Тому, для використання автентичних текстів у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування необхідно провести адаптацію одного або навіть кількох відібраних автентичних текстів, об'єднаних спільною тематикою.

Для ефективного засвоєння навчального матеріалу та термінологічної лексики потрібно створити систему вправ, яка дозволяла би розвивати та покращувати навички з усіх видів мовленнєвої діяльності. Під системою вправ розуміють організацію взаємопов'язаних дій, що йдуть у порядку наростання труднощів, з урахуванням послідовності становлення умінь та навичок. Система вправ буде різною стосовно різних курсів, навчальних умов, етапів навчання. Кожна вправа має бути представлена структурою, яка включає наступні аспекти: завдання; виконання завдання; контроль виконаного завдання. Вправи є основним засобом набуття необхідних умінь. Відповідно до виду вправи формулюється й завдання для її виконання. Розрізняють три основні категорії вправ: некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Опрацювання фахових текстів біомедичної тематики починається з передтекстових завдань на уміння прогнозувати зміст і мету тексту, актуалізувати досвід і знання студентів. Ці завдання допомагають студентам сформулювати свою власну думку та підсилюють їх мотивацію.

Важливим аспектом вивчення іноземної мови професійного спрямування є розширення лексичного запасу. Як правило, в методиці викладання найбільшу увагу звертають на способи формування лексичних навичок, що передбачає декілька етапів, зокрема: семантизація лексичних одиниць, автоматизація лексики та подальше удосконалення лексичних навичок. Удосконалення та набуття лексичних навичок відбувається на текстовому й післятекстовому етапах. Система вправ для формування професійно-спрямованої компетенції повинна відповідати наступним вимогам: бути послідовною і раціонально організованою; характер вправ має відповідати певним навичкам або вмінням; зростання мовної складності процесу навчання; систематичність виконання певних вправ; професійна спрямованість завдань; природність ситуацій спілкування; наявність вказівок на дію з матеріалом.

Формування комунікативної компетенції є першочерговою метою вивчення іноземної мови студентами біомедичної спеціальності. Особливої уваги потребує питання створення освітнього середовища для формування та розвитку комунікативної компетентності студентів. Оскільки розвинена комунікативна компетентність має бути кінцевим результатом навчання, виникає необхідність цілеспрямованої діяльності щодо її формування. Різні методи й засоби опанування навичками, необхідними для набуття комунікативної компетенції в сфері професійного спілкування іноземною мовою використовуються в навчальному процесі.

У викладанні іноземної мови професійного спрямування важливого значення набуває інтерактивний метод навчання, де студент є активним творцем процесу навчання, здатним до взаємодії та активного спілкування. Саме інтерактивні технології створюють необхідні передумови для формування мовленнєвої компетенції студентів, здатності критично мислити, приймати рішення, вдосконалювати професійну та загальну культуру спілкування. У процесі реалізації інтерактивного методу на практичних заняттях з іноземної мови професійного спрямування необхідно пам'ятати, що його базовим принципом є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації, дебати. Використання в навчальному процесі інтерактивних технологій збільшує діапазон термінологічної лексики за фахом, робить процес навчання пізнавальним і професійно спрямованим. Інтерактивні технології навчання активізують мовний і мовленнєвий матеріал в



іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності і професійно-орієнтовані вміння в наближених до реальних умовах.

Бурхливий розвиток та все більш широке застосування мережі Інтернет стали поштовхом для впровадження передових форм навчання та забезпечення студентів новими навчальними матеріалами. Нині викладачі та студенти можуть користуватися електронними підручниками, бібліотеками, системами тестування.

Невід'ємною складовою вивчення іноземної мови професійного спрямування є самостійна робота студентів, її ефективність певною мірою визначає якість професійної підготовки. Цей вид діяльності передбачає самостійне виконання лексичних, граматичних вправ різного типу, самостійне опрацювання текстів, складання глосаріїв, пошук певної інформації, написання творчих робіт, підготовка рефератів, доповідей з наступною усною презентацією тощо. Самостійна робота може вважатися ефективною, коли студенти зацікавлені в її виконанні. Від рівня організації самостійної роботи залежить її успішність. Тому, постає питання знаходження раціональних форм, методів і засобів організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів. Саме тут головна роль відводиться інформаційним технологіям, які дозволяють прискорювати процес отримання інформації, спрощувати її сприйняття.

Щоб складати гідну конкуренцію на ринку праці, майбутні біоінженери мають володіти певними вміннями, які б характеризували рівень їх професійно-комунікативної компетентності, серед яких: володіння термінологією фахових дисциплін, вміння вести бесіди, доводити власну думку, вирішувати всі комунікативні завдання в процесі професійного спілкування. Ці вміння формуються під впливом деяких педагогічних умов, серед яких виділяють:

- відбір і структурування змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів;
- усвідомлення студентами важливості володіння професійною термінологією;
- реалізація методів і форм навчання, спрямованих на поетапне оволодіння матеріалом;
- постійна мотивація.

Зміст сучасного вишівського навчання має реалізуватися через інформаційну модель, основу якої становлять різні типи індивідуальних завдань у друкованому та електронному вигляді. Основним змістом навчання іноземної мови у немовному ВНЗ повинно стати професійно-орієнтоване ділове спілкування з домінантою навчання розмовній мові, також включаючи навчання роботі з галузевими автентичними текстами. Навчання доцільно будувати на якісно новому змісті при ретельному підборі навчального мовного матеріалу, відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності студентів технічного вишу [4, с. 26]. Для розвитку комунікативної компетенції студент має вміти підтримувати ділову бесіду, висловлювати свою думку, виражати згоду / незгоду в усній формі, володіти вмінням вести ділове листування відповідно до загальноприйнятих норм. Основну частину мають становити завдання, спрямовані на розвиток і формування навичок усних форм комунікації в поєднанні з письмовими завданнями та основами перекладу.

Основна ідея індивідуального підходу полягає в наданні студенту максимально широких можливостей навчатися. Таке навчання дозволить йому оптимально адаптуватися до реальної дійсності у всьому її різноманітті та цілісності й використати на практиці ключові навчання у різноманітних соціальних ситуаціях. Реалізація такого підходу висуває серйозні вимоги до методики навчання, яка повинна з «навчання робити щось», бути здатною трансформуватися в «допомогу навчитися щось робити» [5, с. 8]. В основі цієї методики лежить навчання через діяльність. Викладачам потрібно навчитися довіряти студентам і дозволяти їм вчитися самим через власну практичну діяльність і можливі помилки.

Облік індивідуальних потреб особистості у вищій школі вимагає здійснення диференціації в різних формах роботи зі студентами. Якщо диференціюється не тільки і не стільки обсяг і складність навчального матеріалу, скільки допомога студенту, то такий підхід дозволяє йому досягти максимуму можливостей на цей момент, що відповідає критеріям оптимізації його навчання.

У методиці існує також системно-структурний підхід до індивідуалізації, який дозволяє говорити про «індивідуальну», «суб'єктну» і «особистісну» індивідуалізації. Кожна людина, як індивідуальність, відрізняється за індивідуальними властивостями (здатність до вивчення іноземних мов, пам'ять та ін.). У методиці такий підхід отримав назву «індивідуальна індивідуалізація». Цей підхід, який можна назвати диференційованим, знаходить своє вираження в доборі завдань для студентів залежно від їх здібностей та рівня знань.

Диференціація за складністю завдань дозволяє організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів іноземною мовою з опорою на їхні реальні можливості, що створює сприятливі умови для поступу в навчанні. Тільки вміле поєднання колективної, самостійної та індивідуальної роботи зі студентами на практичних заняттях з іноземної мови забезпечить належну педагогічну дієвість навчально-виховного процесу. Орієнтація на розвиток пізнавальних інтересів особистості вимагає, щоб диференціація навчання враховувала потреби кожного студента. Навчаючись в одній групі за єдиною програмою, студенти можуть засвоювати іншомовний матеріал у різному обсязі. Базовим критерієм при цьому є рівень обов'язкової підготовки з іноземної мови. На його основі формуються більш високі рівні оволодіння матеріалом. Такий вид диференціації останнім часом отримав назву «рівнева», тобто така організація навчального процесу, за якої кожен студент має право і можливість опанувати навчальним матеріалом за програмою на різному рівні (А — низькому, В — середньому, С — не нижче базового). Рівень оволодіння визначається залежно від здібностей та індивідуальних особливостей особистості, коли за критерій оцінки діяльності студента приймаються його зусилля з оволодіння цим матеріалом, творчого його застосування.

У будь-якій освітній системі тією чи іншою мірою здійснюється диференційований підхід. Технологія рівневої диференціації являє собою сукупність організаційних рішень, засобів і методів диференційованого навчання іноземній мові, які охоплюють певну частину навчального процесу. Особливостями цієї технології є блокова подача матеріалу, робота з малими групами на декількох рівнях засвоєння, створення особливого навчально-методичного комплексу.

Технологія рівневої диференціації навчання іноземної мови студентів технічного ВНЗ має безсумнівні переваги, оскільки в такому випадку виключається «зрівнялівка» та усереднення студентів. Взавши за основу базовий рівень іншомовної компетентності, необхідно розробити низку доповнень до вимог на цьому рівні, збільшуючи обсяг змісту для різнорівневих підгруп (мікрогруп) і диференціюючи вимоги до всіх видів мовленнєвої діяльності, до володіння граматичними і лексичними навичками. При цьому поглиблення за рахунок здібностей студентів, що опановують відповідними лексичними, граматичними і мовленнєвими навичками, повинно проходити за однакової кількості годин.

Студент початкового рівня іноземної компетентності може отримати додаткові консультації щодо пройденого матеріалу, а студенту просунутого рівня володіння іноземною мовою варто ускладнити завдання з метою активізації набутих умінь і навичок. Оскільки в групі вже немає традиційно слабких студентів, то викладачеві немає необхідності штучно занижувати загальний рівень викладання. Одночасно з'являється можливість ефективно працювати зі студентами, які погано адаптуються до суспільних норм, а у добре встигаючих студентів посилюється мотивація до здобуття більш глибоких знань.

**Висновки.** Існує багато методик, що можуть зробити викладання іноземної мови студентам біомедичного фаху більш ефективним, основними з яких є правильна побудова самостійної роботи студентів та технологія рівневої диференціації навчання.

### Література:

1. Гуржій А.М. Інформаційні технології освіти/Проблеми освіти: наук. метод. зб. - К.: ІЗМН, 1998.- Вип. II.- С. 5-11.
2. Коновалова Л. Формувати фахову компетентність разом із життєвою. // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2011. — №1. — с. 42-47.
3. Бабанський Ю. К. Проблеми підвищення ефективності педагогічних досліджень. — М., 1982. — 151 с.

4. Зайцева И.А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования. Профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза // Диссертация кандидата пед. наук. — Самара, 2007.— 218 с.
5. Комарицкая Т.В. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку как средство актуализации потенциальных возможностей учащихся / Т.В. Комарицкая. Иркутск: ИВВАИУ, 2005.— 205 с.7. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь// Іноземні мови. — 1999. — №3. — С.3.
6. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. — К. :Ленвіт, 2004. — С. 60-65.

*Стаття розкриває суть підходу до викладання іноземної мови студентам біомедичного фаху. Наводяться основні методики викладання та принципи, що використовуються на практиці. Приводиться оцінка значимості володіння іноземною мовою студентами біомедичних спеціальностей.*

**Ключові слова:** іноземна мова, біоінженерія, методика викладання.

*Статья раскрывает суть подхода к преподаванию иностранного языка студентам биомедицинского специальности. Приводятся основные методики преподавания и принципы, используемые на практике. Приводится оценка значимости владения иностранным языком студентами биомедицинских специальностей.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, биоинженерия, методика преподавания.

*The article reveals the essence of the approach to teaching foreign languages to biomedical students. The article provides the basic teaching methods and principles used in practice. The article assesses the significance of foreign language to students of biomedical specialties.*

**Key words:** foreign language, bioengineering, teaching methods.

УДК 378. 016

**В.П. Король, О.В. Марущак**  
м. Вінниця, Україна

## **ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ З ОСНОВ АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА**

**Постановка проблеми.** Система трудової підготовки молоді має стратегічне значення для держави, оскільки процес упровадження новітніх технологій відбувається практично в усіх галузях виробництва. У вирішенні цих проблем провідна роль належить освітній галузі «Технології», що покликана забезпечити базову підготовку учнів до сучасного соціотехнічного виробництва, формування у них техніко-технологічної картини світу, створення оптимальних умов для розвитку особистості через участь у різних видах навчальної і трудової діяльності. Особливо важливо це у сучасних умовах, коли затверджуються багатокладні форми власності, відроджуються різні промисли та ремесла, створюються селянські та фермерські господарства.

Забезпечити учнів необхідними науково-технічними знаннями і вміннями, що дають можливість швидко зорієнтуватися у нових технологіях виробництва, зокрема виробництва сільськогосподарської продукції, будові та принципі дії сільськогосподарської техніки, еколого-економічних і культурних проблемах організації та управління аграрним виробництвом, має учитель технологічної освіти. Тому актуальним питанням професійної підготовки майбутнього вчителя технологічної освіти є розробка змісту його підготовки до формування в учнів системи знань про сучасне аграрне виробництво.

Оскільки одним із провідних засобів реалізації змісту освіти учені визнають навчальну дисципліну, зрозуміло, що проблеми проектування її структури, змістового наповнення відіграють значну роль під час формування змісту професійної освіти. З іншого боку, навчальна дисципліна є педагогічно адаптованою основою однієї або кількох наукових галузей, що зумовлює відтворення у ній (а значить і у змісті освіти) специфіки наук різних типів і водночас

актуалізує завдання визначення та аналізу цієї специфіки.

**Аналіз попередніх досліджень.** Фундаментальні положення і практичні рекомендації з питань технологічної та професійної освіти розкриті в працях В. Андріяшина, А. Вихруща, В. Гусева, Й. Гушулея, А. Дьоміна, М. Корця, Г. Левченка, Д. Лазаренка, В. Мадзігона, В. Сидоренка, Р. Скульського, А. Стахурського, В. Стешенка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського, В. Харламенка та ін. Розробці проблеми системного підходу до педагогічних об'єктів присвячені праці С. Архангельського, В. Безпалька, В. Ільїна, Т. Ільїної, В. Краєвського, Н. Кузьміної, Б. Ломова, К. Платонова та ін. Різним питаннями змісту та методики підготовки вчителів технологій присвячено дослідження Ю. Белової, В. Борисова, В. Буринського, В. Васенка, Л. Козачок, В. Назаренка, Б. Прокоповича, Д. Рудика, Б. Сіменача, В. Харламенко, М. Ховрича та ін.

Водночас проблема фахової підготовки вчителів технологічної освіти ще остаточно не розв'язана. Зокрема, залишається актуальною проблема відбору змісту професійної підготовки вчителя технологій з основ аграрного виробництва.

**Мета статті** полягає у висвітленні головних аспектів технології проектування модульної структури навчального курсу «Основи аграрного виробництва» на інтегративних засадах.

**Виклад основного матеріалу.** Проблеми проектування та аналізу структури навчальної дисципліни завжди були одними з центральних задач дидактики, тісно пов'язаними з проблемами відбору змісту освіти, структуризації навчального матеріалу, оптимальної (раціональної) послідовності вивчення матеріалу тощо. Аналіз ґрунтовних психолого-педагогічних джерел засвідчує наявність різноманітних видів, засобів і підходів до структурування навчальної дисципліни, характерних, здебільшого, для традиційної системи навчання, яка будується переважно за предметоцентристським принципом. У межах цієї системи виникла та набула розповсюдження модульна технологія навчання, якій притаманний інший характер структурування навчальних дисциплін.

Аналіз педагогічної теорії і практики засвідчує, що, незважаючи на значні дидактичні можливості, модульне навчання має і досить серйозні недоліки. Найголовнішими серед них є фрагментарність, розрізненість знань студентів; порушення цілісності і логіки навчального предмета та міжпредметних зв'язків; звуження програми навчання до серії дискретних проблем; формування суто конкретних умінь замість узагальнених. Спостерігається також недостатня розробленість та обґрунтованість дидактичних засад саме проектування модульної структури навчальної дисципліни як складної багаторівневої педагогічної діяльності.

З іншого боку, формування та розбудова головних засад нової (особистісно орієнтованої) парадигми освіти покликані вирішити проблеми, що склалися в умовах класичної (когнітивно-орієнтованої) системи освіти: суто «знаннєвий» підхід до навчання; предметоцентристська система навчання, яка не формує цілісного світогляду; протиріччя між постійно зростаючим обсягом навчальної інформації та обмеженим часом навчання та ін. Серед головних засад нової парадигми освіти, здатних подолати названі проблеми, вчені називають розвиток інтеграції як пріоритетної форми організації змісту освіти, що передбачає відбір і конструювання його на засадах інтеграції наукових знань, шляхом дидактичного обґрунтування та використання реально існуючих, природних суттєвих взаємозв'язків між поняттями, явищами, науками тощо.

Вищевикладене свідчить про необхідність переосмислення сутності модуля як ключової дидактичної парадигми й основного елемента модульної структури навчальної дисципліни, що виступає одним з головних засобів реалізації змісту освіти; розробки дидактичних основ проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань. У зв'язку з цим великого значення набувають питання структури, логіки, технології проектування модульної структури навчальної дисципліни на означених засадах.

Відомо, що технологія у педагогічному контексті передбачає визначення етапів здійснення будь-якого цілеспрямованого процесу, розробку певних дидактичних процедур, які мають забезпечувати виконання кожного етапу. Отже, технологія проектування дидактичного об'єкта «модульна структура навчальної дисципліни» передбачає визначення та розробку дидактичних

процедур, які має здійснити суб'єкт на кожному з етапів проектування.

На основі ґрунтовного та детального аналізу проблем загальної логіки педагогічного проектування, особливостей проектування як своєрідного виду творчої діяльності, характерних рис об'єкта проектування, мети та інтегративних засад проектування, нами було визначено етапи проектування дидактичного об'єкта «модульна структура навчальної дисципліни», які мають розгортатися в такій послідовності: етап цілепокладання; аналітичний етап; концептуальний етап, присвячений формуванню концепції проекту за результатами аналітичного етапу; етап розробки теоретичної моделі, що відповідає обраній на попередньому етапі концепції; експериментальний етап; оцінювальний етап.

Визначимо сутність діяльності суб'єкта проектування на кожному з етапів педагогічного проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань.

Сутність етапу цілепокладання та мети проектування названого об'єкта, визначені нами, полягають у наступному. У межах нашого дослідження метою проектування на засадах інтеграції наукових знань є модульна структура навчальної дисципліни, яка є результатом наступних дій: відбору та структурування системи знань, необхідних для забезпечення формування умінь і навичок, потрібних для виконання типових задач професійної діяльності; укрупненого структурування змісту освіти навколо виділених ключових («вузлових») навчальних елементів, які віддзеркалюють єдність світу і реального буття, опанування якими потребує використання міждисциплінарних засобів пізнання; декомпозиції змісту освіти навколо «вузлових» навчальних елементів на відносно завершені самостійні одиниці (модулі); виділення в навчальній інформації модуля навчальних елементів, що є сполучними ланками між елементами цього модуля, інших модулів навчальної дисципліни, модулями інших навчальних дисциплін; виявлення логічних і дидактичних зв'язків між цими навчальними елементами та відтворення їх у структурі модуля.

З визначеної мети випливає необхідність проведення низки дидактичних процедур. Зазначимо, що перша процедура — відбір та структурування системи знань, необхідних для забезпечення формування умінь, навичок, способів діяльності, потрібних для виконання типових завдань професійної діяльності — має відбуватися саме на етапі цілепокладання при проектуванні модульної структури навчальної дисципліни.

Для цього аналізуються система професійних функцій і структура діяльності фахівця; перелік і сутність типових завдань його професійної діяльності. На основі цього аналізу виділяються «вузлові точки», навколо яких має концентруватися матеріал, що вивчається, ключові сутності, що віддзеркалюють єдність світу і реального буття. Нагадаємо, що необхідність виділення таких «вузлових точок» на допредметному рівні формування змісту освіти підкреслювали дослідники А. Хуторський і А. Краєвський [4], що було використано нами при формуванні інтегративних засад проектування модульної структури навчальної дисципліни. Названі «вузлові точки» становлять узагальнену систему загальнопредметних знань, умінь, навичок, способів діяльності, необхідну для забезпечення майбутнього фахівця інструментами розв'язання типових завдань професійної діяльності. При цьому ми спираємося на такі міркування. Світ, що оточує фахівця і який підлягає вивченню, дослідженню, опрацюванню згідно із структурою і завданнями його діяльності, є єдиним, і знання, накопичені людством про цей єдиний світ, мають ознаки інтегрованого знання, тобто знання, одержаного в результаті взаємопроникнення знань однієї галузі в іншу. У зв'язку з цим можна вважати, що завдання діяльності фахівця, на основі яких визначаються загальнопредметні знання першого рівня формування змісту освіти, забезпечують на цьому рівні і на етапі цілепокладання необхідне інтегративне підґрунтя для подальшого проектування модульної структури навчальної дисципліни. Таким чином, описувана дидактична процедура відповідає сформульованим нами засадам інтеграції наукових знань.

Задачами аналітичного етапу є аналіз конкретної дисципліни з точки зору її місця в системі підготовки фахівця; виявлення її особливостей; визначення ролі цієї дисципліни у реалізації змісту освіти на інтегративних засадах. З поставлених задач аналітичного етапу випливає, що

робота, яка здійснюється на цьому етапі, має спиратися на результати наступної дослідницької діяльності: аналіз галузевого стандарту «Освітньо-професійна програма»; аналіз специфіки дидактичних особливостей навчальних дисциплін залежно від типу та з точки зору їх інтегративного потенціалу; визначення дидактичних особливостей навчальних дисциплін різних типів, необхідних для реалізації їх інтегративного потенціалу.

Спираючись на проведені необхідні попередні дослідження, сформулюємо сутність і послідовність діяльності педагога на аналітичному етапі проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань:

1) визначити, до якої галузі знань та до якого циклу підготовки фахівця належить ця навчальна дисципліна;

2) визначити та наповнити конкретним вмістом основні дидактичні особливості конкретної навчальної дисципліни, сформовані у такі групи характеристик: перша група характеристик, що є основоположними під час вибору дисципліни студентами або знайомства з нею: предмет, мета, завдання дисципліни; вимоги до початкової підготовки, необхідні для успішного засвоєння дисципліни; обсяг дисципліни в годинах; адресат дисципліни; друга група характеристик, що є фактично стислою характеристикою змісту дисципліни: основні поняття дисципліни; методи дисципліни; основні проблеми дисципліни; ядро дисципліни; зв'язок дисципліни із сучасним станом науки і практики; третя група характеристик, що є визначальною щодо місця дисципліни в системі підготовки фахівця: зв'язок з іншими навчальними дисциплінами; спрямованість навчальної дисципліни на саморозвиток і на розвиток загальнопредметних і загально-інтелектуальних умінь; галузі застосування одержаних знань і умінь; зв'язок дисципліни із сучасними інформаційними технологіями; четверта група характеристик, які визначають характер навчального процесу: специфічна технологія організації навчального процесу з розглядуваної навчальної дисципліни; характеристика основних видів навчальної діяльності студента; специфічність навчання цій дисципліні; характеристика основних видів контролю, підсумковий контроль та форми його проведення;

3) виділити серед визначених характеристик провідні особливості з точки зору проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань відповідно до типу навчальної дисципліни. Вказати, за рахунок яких дидактичних особливостей буде відбуватися інтеграція наукових знань, зробити висновки щодо інтегративного потенціалу навчальної дисципліни;

4) спираючись на провідні дидактичні особливості навчальної дисципліни, визначити, навколо яких саме «вузлових» початкових елементів допредметного рівня формування змісту освіти, окреслених на етапі цілепокладання, слід концентрувати навчальний матеріал цієї дисципліни; виявити логічні та дидактичні зв'язки між «вузловими» початковими елементами. Результати цієї діяльності на цьому етапі стануть вихідними для вибору концепції проекту на наступному концептуальному етапі.

На концептуальному етапі проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції має відбуватися формування та визначення концепції проекту, в основі якої має бути та чи інша модель представлення знань. На основі цієї моделі представлення знань буде здійснено структурування дисципліни на модулі і побудовано теоретичну модель модульної структури навчальної дисципліни на наступному етапі проектування.

Із сформульованих завдань концептуального етапу проектування випливає, що робота суб'єкта проектування, здійснювана на цьому етапі, має спиратися на результати наступної дослідницької діяльності: аналіз понять «знання» та «представлення знань» з точки зору дидактики та кібернетики; аналіз відомих моделей представлення знань з точки зору доцільності їх використання як основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції; визначення провідної моделі представлення знань з точки зору модульного структурування дисципліни на засадах інтеграції.

Спираючись на результати проведеного дослідження, ми зробили висновок, що з проаналізованих моделей представлення знань саме фреймова модель представлення знань

добре узгоджується із психолого-педагогічними аспектами поняття інтеграції наукових знань. Завдяки своїм специфічним властивостям фреймова модель представлення знань може слугувати природною основою для здійснення інтеграції наукових знань як з точки зору дидактики, так і з точки зору психології. Це дає підстави стверджувати, що фреймову модель представлення знань доцільно покласти в основу структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань. З іншого боку, фреймова модель представлення знань є частковим випадком представлення знань семантичною мережею, а також може представлятися продукційними правилами. Отже, це дозволяє припустити, що потенціал фреймової моделі представлення знань як основи структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань може бути розповсюдженим і на інші моделі представлення знань і на їхні комбінації.

Проте слід зазначити, що при остаточному виборі концепції проекту модульної структури конкретної навчальної дисципліни провідного значення набувають висновки, одержані на аналітичному етапі проектування. Наприклад, для навчальних дисциплін зі складними ієрархічними структурами знань та із значним інтегративним потенціалом (зокрема, дисципліни загальнотехнічного, сільськогосподарського спрямування) слід обирати фреймову модель представлення знань або комбінувати моделі; для дисциплін з досить прозорою системою внутрішніх і зовнішніх зв'язків між внутрішніми та зовнішніми навчальними елементами можна обмежитися використанням семантичної мережі.

Обрана модель представлення знань або їх комбінація як результат концептуального етапу проектування є основою для розробки теоретичної моделі модульної структури навчальної дисципліни, яка відбувається на наступному етапі проектування.

Перед розробкою базових процедур представлення знань на основі фреймової моделі, які складають сутність діяльності суб'єкта проектування на етапі розробки теоретичної моделі модульної структури навчальної дисципліни, ми виділили кілька рівнів узагальнення знань відповідно до рівнів формування змісту освіти, запропонованими В. Краєвським і А. Хуторським [4] та проаналізованими нами у зв'язку з розробкою інтегративних засад формування змісту освіти і модульного структурування навчальних дисциплін [2; 3].

Далі ми розробили базові процедури представлення знань на основі фреймової моделі, які мають відбуватися на етапі створення теоретичної моделі модульної структури навчальної дисципліни під час її проектування та відповідають другому та третьому рівню узагальнення знань. Перша процедура передбачає розробку структури фреймової системи, що відповідає модульній структурі навчальної дисципліни. Метою цієї процедури є попередня структуризація навчальної дисципліни. Виходячи із специфічних особливостей дисципліни, її місця в системі підготовки фахівця та її інтегративного потенціалу, визначених на аналітичному етапі проектування, будується структура фреймової системи, що відповідає структурі навчальної дисципліни. Друга процедура полягає у розробці макета фреймової системи, що відповідає модульній структурі навчальної дисципліни. Метою цієї процедури є створення змістової частини компонента моделі представлення знань, в основу якої буде покладено макет фреймової системи.

Зауважимо, що розроблені базові процедури є послідовним продовженням дидактичної процедури, яка відповідає першому (найвищому) рівню узагальнення знань і першому рівню формування змісту освіти та відбувається на етапі цілепокладання, як ми зазначали вище. Це — відбір і структурування системи знань, необхідних для забезпечення формування умінь, навичок, способів діяльності, потрібних для виконання типових завдань професійної діяльності.

Результатом здійснення визначених нами дидактичних процедур є теоретична модель модульної структури конкретної навчальної дисципліни, спроектованої на засадах інтеграції наукових знань. Технологія проектування нашого об'єкта також передбачає розробку дидактичних процедур, які складають діяльність суб'єкта проектування на експериментальному та оцінювальному етапах, що є перспективним напрямом нашого дослідження.

**Висновки.** Таким чином, виходячи з визначених мети, інтегративних засад та етапів

проектування, висвітлено головні аспекти технології проектування модульної структури навчальної дисципліни на інтегративних засадах. Головним завданням під час відбору і формування змісту предметно-практичного компонента професійної підготовки вчителя технологічної освіти є групування навчального матеріалу з техніко-технологічних, організаційно-економічних, екологічних основ аграрного виробництва в певну систему знань, умінь і навичок.

### Література:

1. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М., 1985. — 398 с.
2. Білоусова Л. І. Проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань / Л. І. Білоусова, Л. Е. Гризун // Модернізація змісту природничої педагогічної освіти : зб. наук. пр. — Полтава : АСМІ, 2005. — С. 171-172.
3. Гризун Л. Е. Модульна структура навчальної дисципліни як відображення інтегративного підходу в освіті // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. — Харків, 2005. — Вип. 27. — Ч.1. — С. 49-60.
4. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — №2. — 2002. — С. 3-11.

*У статті обґрунтовано необхідність застосування інтеграції як пріоритетної форми організації змісту освіти; необхідність переосмислення сутності модуля як ключової дидактичної парадигми й основного елемента модульної структури навчальної дисципліни, що виступає одним з головних засобів реалізації змісту освіти; розробки дидактичних основ проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань; проаналізовано основні аспекти технології проектування модульної структури навчальної дисципліни.*

**Ключові слова:** учитель технологій, зміст освіти, система, системний підхід, структурні компоненти системи, інтеграція, модульна структура навчальної дисципліни.

*В статті обоснована необхідність застосування інтеграції як пріоритетної форми організації змісту освіти; необхідність переосмислення сутності модуля як ключової дидактичної парадигми й основного елемента модульної структури навчальної дисципліни, який виступає одним з головних засобів реалізації змісту освіти; розробки дидактичних основ проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань; проаналізовано основні аспекти технології проектування модульної структури навчальної дисципліни.*

**Ключевые слова:** учитель технологий, содержание образования, система, системный подход, структурные компоненты системы, интеграция, модульная структура учебной дисциплины.

*The paper substantiates the need for integration as a priority forms of educational content; need to rethink the nature of the module as a key didactic paradigm and the main element of the modular structure of the discipline, which acts as one of the main means of implementation of educational content; develop didactic basis for designing the modular structure of the discipline through the integration of scientific knowledge; analyzes the main aspects of technology design modular structure of the discipline.*

**Key words:** teacher technology education content, system, system approach, the structural components of the system, integration, modular structure of the discipline.



## **ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ**

На сучасному етапі особлива увага до проблем проектування змісту професійної підготовки фахівців комп'ютерного профілю зумовлена «інтеграційним різномірним підходом до навчання і освіти, що забезпечує неперервне професійне зростання фахівців; введенням державних і регіональних стандартів освіти на різних рівнях; впровадженням інноваційних освітніх процесів, наступністю освітніх програм; визначенням і науковим обґрунтуванням інваріантної і варіативної частин змісту навчання при розробці навчальних планів і програм» [1, с. 5]. Підготовка фахівців комп'ютерного профілю пов'язана з розробкою критеріїв відбору та постійного оновлення змісту навчання, зумовлених особливостями розвитку комп'ютерної галузі.

Одним з оптимальних підходів до формування змісту професійної підготовки фахівців комп'ютерного профілю є інтегративний, який базується на ґрунтовних філософсько-методологічних засадах, оскільки за ізольованого чи синтетичного підходу до змісту знань спостерігається їх спотворення, зокрема невідповідність форми та змісту. Не менш важливим, є соціально-ціннісне наповнення професійної освіти майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, які значною мірою визначають напрямки розвитку не лише технічного, але і суспільного аспекту впливу комп'ютерного суспільства на кожну особистість.

У дослідженні ми спиралися на методологічні ідеї формування змісту освіти (С. Гончаренко, В. Краєвський) та наукові праці з проблем інтеграції (А. Беляєва, С. Гончаренко, І. Козловська, О. Сергеев, М. Чапаєв), професійної підготовки фахівців комп'ютерного профілю (Т. Альшанська, Н. Духаніна, Т. Ковальчук, С. Лайєр, С. Петрович), формування інформаційного світогляду (А. Андреев, Г. Лоїк, М. Люзняк, М. Солдатенко) та ін. Водночас, формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю вимагає методологічного обґрунтування, яке, своєю чергою, базується на певних філософських передумовах, що зумовило вибір тематики статті.

**Метою статті** є обґрунтування філософсько-методологічних аспектів інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, зокрема загальнонаукових підходів, світоглядних та соціофілософських передумов і методологічних принципів.

Освітня система з погляду теорії синергетики належить до соціальної, складної, нелінійної і відкритої, тобто характеристики, які притаманні для цього класу систем, мають місце і в освітній системі [12]. Між тим, саме фактори зв'язку, зорієнтовані на управляючі параметри, сприяють тому, що всі елементи системи існують в гармонії — це зумовило використання синергетичного підходу до формування змісту навчання фахівців комп'ютерного профілю. Важливе місце в процесі професійної підготовки фахівця відводиться застосуванню аксіологічного підходу до формування змісту навчання. Ціннісні орієнтації виступають як рушійні сили розвитку його особистості, а комп'ютерна етика «вимагає переосмислення природи комп'ютерної техніки і наших цінностей» [6, с. 92] і розглядає співвідношення фактів, концепції і цінностей, пов'язаних з постійними змінами комп'ютерної техніки. Діяльнісний підхід як методологічна основа для побудови змісту професійної підготовки вимагає визначення провідної діяльності студентів, аналізу їхньої діяльності на різних ступенях професійної підготовки.

Філософські аспекти інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю ми згрупували за такими ознаками: загальнофілософські проблеми; питання філософії техніки та соціофілософські аспекти; інтеграція змісту професійної

підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю у контексті законів та категорій філософії; філософські передумови інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

Загальні філософські передумови інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю передбачають, що інтеграція змісту базується на методологічних філософських основах; поліпредметні комплекси знань орієнтуються на інтеграцію відповідних професійних знань, умінь та навичок; інтеграція змісту передбачає урахування світоглядного компоненту; поява нового типу буття — машинно-інформаційного — вимагає визначення онтологічного статусу віртуальної реальності; інтеграція передбачає дослідження етичних проблем комп'ютеризації та взаємодії людини і машини; у формуванні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, окрім дидактичного компоненту, суттєво зростає роль соціофілософського, гуманістичного наповнення змісту, моральної відповідальності та світоглядно-ціннісних установок фахівця, що можливе лише за умов використання інтегративного підходу.

З філософсько-методологічних впливають відповідні соціально-педагогічні передумови підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю: інформатизація розширює потенційні можливості розвитку людини і сприяє інтеграції і переробці різного роду інформації в соціальному середовищі; характер і тип соціальних наслідків і духовно-культурних змін, що породжуються інформатизацією, залежать від того, в яких соціальних умовах відбувається процес інформатизації; проблема інформатизації пов'язана з взаємовідносинами людини, комп'ютера і суспільства; за умов посилення технократизму в суспільстві особливе місце займає гуманізація освіти, яка розуміє людину і її діяльність як об'єктивну цінність; проблеми віртуальності потребують філософської рефлексії основних властивостей віртуального буття на рівні його теоретичного аналізу та визначення онтологічного статусу віртуальної реальності; комп'ютерна залежність людини під впливом нових інформаційних технологій змінює стиль мислення, способи спілкування, оцінки оточуючих та самооцінки, передбачає занурення у світ віртуальної реальності; загрози використання інформаційних технологій актуалізують проблему інформаційної безпеки в сучасному суспільстві; професійна підготовка фахівців комп'ютерного профілю має передбачати не лише засвоєння навчального матеріалу і забезпечення успішної діяльності в майбутньому, але й звертати увагу на соціальні аспекти професії на основі гуманітарного підходу.

Інформаційний світогляд «лежить в основі усвідомлення людиною себе як вільної особистості. Це підсилює почуття власної гідності — висхідної бази відносин будь-якого гармонійно побудованого співтовариства» [10, с. 448]. Формування інформаційного світогляду передбачає створення у суб'єкта уявлення про цілісну картину світу. Відповідно, інформаційна культура асоціюється з техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи з персональним комп'ютером.

На наш погляд, основними завданнями формування системи знань майбутнього фахівця в контексті формування їх філософсько-світоглядних уявлень є постійне оновлення знань та архівація другорядної інформації; оптимальне використання потенціалу змісту освіти; усунення фрагментарного мислення студентів; акцентування культурологічного підходу для формування змісту професійної освіти; оновлення критеріїв та принципів відбору знань; структурування знань на основі інтеграції навчальних дисциплін в гуманістичній парадигмі освіти. Формування світогляду майбутнього фахівця комп'ютерного профілю під час поєднання цих дисциплін в єдиному навчальному процесі вимагає використання інтегративного підходу. На формування інтеграційних тенденцій в освіті впливали історико-філософські та загальнонаукові фактори, короткий перелік яких викладений нижче.

Викладене вище дозволило сформулювати світоглядно-філософські засади інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерної графіки та дизайну: інформаційний світогляд базується на підставі наявних інформаційних ресурсів та передбачає створення у суб'єкта уявлення про цілісну картину світу; основу інформаційної культури

фахівця формує система інтегрованих знань, умінь та цінностей; оптимальне використання потенціалу змісту професійної освіти спрямоване на усунення фрагментарного мислення студентів; акцентування культурологічного аспекту реалізується шляхом використання інтегративного підходу; формування світогляду відбувається за поетапним розвитком його структурних компонентів; оновлення критеріїв та принципів відбору знань структурування змісту професійної підготовки реалізується найбільш ефективно на основі інтеграції навчальних дисциплін у гуманістичній парадигмі освіти.

Методолого-педагогічні принципи представлені діалектичними парами, які здатні забезпечити дію кожного принципу зокрема, але не дозволяють перебільшення ролі одного з них.

Принцип інтеграції у формуванні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю є провідним та несе основне концептуальне навантаження. Висока динамічність і надзвичайно швидкий розвиток комп'ютерної галузі вимагає постійного узагальнення, ущільнення, систематизації та генералізації знань, що можливо лише на основі інтегративного підходу до формування змісту професійної підготовки.

Принцип диференціації у інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю забезпечує можливість повноцінного навчання не лише значної кількості спеціальних дисциплін, але й індивідуальний підхід до студентів.

Принцип історизму для формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю є специфічним. Якщо історія розвитку інтеграції в науці вимірюється століттями, а в освіті — десятиліттями, то історія професійної підготовки у комп'ютерній галузі є доволі ще нетривалою, хоча й дуже насиченою. Тому цей принцип спрямований на використання досвіду інтеграції у інших галузях для формування змісту професійної підготовки фахівців комп'ютерного профілю.

Принцип прогнозування у професійній підготовці майбутніх фахівців комп'ютерного профілю сприяє оптимізації відбору навчального матеріалу з огляду на його перспективність, запобігає наповненню цього змісту другорядними та швидко старіючими знаннями.

Принцип гуманізації у професійній підготовці майбутніх фахівців комп'ютерного профілю набуває щораз більшого значення: він є вагомим протиставленням негативних соціальних явищ (засилля віртуальної реальності, комп'ютерні злочини, комп'ютерна залежність людини тощо) і оптимізує технічну та гуманістичну тенденції в сучасному суспільстві.

Принцип технологізації у формуванні змісту освіти майбутніх фахівців комп'ютерного профілю покликаний зберегти й узагальнити, трансформувати в професійну освіту всі здобутки сучасних інформаційних технологій, однак регулюватися принципом гуманізації.

Принцип фундаменталізації та професіоналізації у формуванні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю втілює суперечність «фундаментальність — професіоналізм» і є рушієм розвитку та оновлення цієї підготовки. Фундаменталізація змісту професійно орієнтованих, або спеціальних, дисциплін пов'язана передусім із реалізацією інваріантної частини професії, яка містить знання, котрі поволі старіють, але постійно доповнюються оновленими спеціальними знаннями, трансформованими з найновіших досягнень комп'ютерних наук.

Принцип трансформації вимагає грамотного й опертивного перетворення нових наукових знань у навчальні та впровадження їх у зміст професійної підготовки. Таким шляхом забезпечується постійний розвиток і оновлення її змісту на основі інтегративного підходу.

Принцип розвитку узагальнює та посилює дію інших принципів, виступаючи важливим критерієм відбору та оцінювання якості навчального матеріалу. Для майбутніх фахівців комп'ютерного профілю цей принцип є домінуючим, зважаючи на значне, порівняно з іншими галузями та науками, зростання обсягу знань та потреби оперативного згортання та архівації застарілої інформації в навчальних програмах. Суттєве методологічне значення цього принципу полягає у виникненні нової якості в процесі інтеграції, що передбачає, з одного боку, розвиток самого зінтегрованого об'єкта, а з іншого — послідовну зміну етапів інтеграції.

Узагальнюючи викладені вище положення, можна визначити умови використання парадигмального підходу до формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, зокрема: часткове збереження предметного наукового знання у змісті професійної підготовки у контексті знанневої парадигми, зокрема забезпечення цілісності та збереження сутності навчального курсу інформатики; в основі професійної підготовки повинні лежати базові знання та відповідні вміння і способи навчання, навички: другорядна та застаріла інформація повинна постійно вилучатися з навчальних курсів; у межах гуманістичної парадигми у змісті професійної підготовки повинні акцентуватися загальнолюдські цінності (на протигагу технократизації особистості) та етичні цінності, зокрема основи комп'ютерної етики; у межах цивілізаційної парадигми необхідний розвиток не лише випереджального навчання, але й забезпечення наступності та неперервності фахової підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю; у межах технократичної парадигми доцільним є по-перше, наявність еталону, ідеалу чи нормативу, за яким звіряється рівень підготовки; по-друге, розроблена система оцінки готовності чи неготовності виконувати професійні функції, по-третє, забезпечується психологічний супровід навчання; педагогічна парадигма посилює теоретичні основи педагогічної науки, але водночас її консерватизм затримує впровадження прогресивних інновацій в освіті; сучасна парадигма професійної освіти, заснована на культурологічному підході, передбачає інтеграцію змісту навчання на засадах провідних цілей професійної підготовки фахівців конкретної професії.

Спираючись на виявлені особливості та характеристики інтегрованих знань, нами уточнено критерії відбору змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю: відповідності обсягу знань виділеному навчальному часові; доступність навчального матеріалу в ряді випадків забезпечується тим, що складні у контексті однієї предметної галузі знання є доступнішими в контексті іншої галузі знань; забезпечення науковості та практичної значущості навчального матеріалу; значущість конкретних елементів знань є більшою при розгляді змісту навчання в цілому, у всіх взаємозв'язках елементів знань; недостатня методично-матеріальна база для одного навчального предмета може компенсуватися можливостями іншого; психолого-педагогічна детермінованість закономірностями розвитку особистості та закономірностями соціального розвитку; цілісна система теоретико—практичних знань з комп'ютерних наук та технологій повинна проектуватися на навчальний процес; розподіл між навчальними предметами матеріалу з точки зору систематики наукових знань і їх педагогічної інтерпретації; урахування міжнародного досвіду побудови навчальних програм; урахування наявної навчально-методичної і матеріальної бази; цілісне відображення завдань формування творчо та самостійно мислячої особистості можливе лише на основі інтегративного підходу до структурування змісту навчання.

Таким чином, загальні філософські передумови формування змісту професійної підготовки та аналіз проблеми у контексті законів та категорій філософії дозволив виявити доцільність інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю на основі філософських категорій змісту та форми. Формування інформаційного світогляду сприяє розвитку інформаційної культури на основі системи інтегрованих знань, умінь та цінностей. Акцентування культурологічного підходу у професійній підготовці вимагає оновлення критеріїв та принципів відбору знань та їх структурування знань на основі інтеграції навчальних дисциплін в гуманістичній парадигмі освіти. Методологічні принципи інтеграції та диференціації, історизму та прогнозування, гуманізації та технологізації, фундаменталізації та професіоналізації, трансформації та розвитку є базовими для розробки концепції інтеграції змісту професійної підготовки для майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, що становить предмет подальшого наукового пошуку.

### Література:

1. Альшанская Т. В. Моделирование содержания дисциплин по выбору в процессе подготовки специалистов по информационным технологиям в колледже: автореф. дис. на стиск. ученой степ. канд. пед. наук:

- спец. 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования» / Т. В. Альшанская. — Н. Новгород, 2006. — 23с.
2. Артёмов И. В. Философия интеграции: монография / И. В. Артёмов, В. Д. Бондаренко, О. М. Ващук; За заг. ред. В. Д. Бондаренка, Ф. Г. Ващука. — Ужгород: ЗакДУ, 2011. — 544 с.
  3. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании <http://spkurdyumov.narod.ru/progi.htm#Pro97>
  4. Гериш Т. В. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования / Т. В. Гериш, П. И. Самойленко // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2006. — № 2. — С.11-15
  5. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Э. Н. Гусинский. — М.: Школа, 1994. 184 с.
  6. Киреев Е. М. Философия информатики: учеб. пособие/ Е. М. Киреев. — Воронеж: ГОУВПО «Воронежский государственный технический университет», 2007. — 123 с.
  7. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія / І. М. Козловська; за ред. С.У. Гончаренка. — Львів: Вид-во «Світ», 1999. — 302 с.
  8. Корчевський Д.О. Інтеграція знань як провідна тенденція формування змісту професійної підготовки фахівців комп'ютерного профілю / Д. О. Корчевський // Нові технології навчання. — 2013. — №78. — С.153-158.
  9. Корчевский Д.А. Научно-педагогические подходы к формированию содержания профессиональной подготовки будущих специалистов компьютерного профиля / Д.А. Корчевский // Социально-гуманитарный вестник Юга России. — 2013. — № 11 (42). — С.64-73.
  10. Линдсей Л. Переработка информации у человека / Л. Линдсей, Д. Норманн / пер. с англ.; под ред. А.Р. Лурия. — М., Мир, 1974. — 550 с.
  11. Лоїк Г. Формування інформаційного світогляду сучасного студента як ознака руху до інформаційного суспільства / Г. Лоїк // Вісник львів. ун-ту. Серія педагогічна — 2008. Вип 23. — С. 10-16
  12. Роберт И. В. Методология научной области «информатизация образования» / И. В. Роберт // Информационно-коммуникативные технологии в современной освіті: досвід, проблеми, перспективи: збірник матеріалів III між нар. наук.-практ. конф. : [в 2 ч. ]. Ч. 1. / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. — Львів : ЛДУ БЖД, 2012. — С. 27-36.

*У статті обґрунтовано загальні філософські передумови інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю (осмислення машинно-інформаційного типу буття особистості, моральної відповідальності та світоглядно-ціннісних установок тощо). Проведено аналіз проблеми у контексті законів та категорій філософії. Визначено поділ методологічних принципів інтеграції змісту професійної підготовки на дві групи: філософсько-методологічні та методолого-педагогічні принципи, які представлені діалектичними парами, які здатні забезпечити дію кожного принципу зокрема, але не дозволяють перебільшення ролі одного з них (інтеграції та диференціації, історизму та прогнозування, гуманізації та технологізації, фундаменталізації та професіоналізації, трансформації та розвитку). Загальні положення конкретизовано на прикладі фахівців комп'ютерної графіки та дизайну.*

**Ключові слова:** інтеграція, зміст професійної підготовки, фахівці комп'ютерного профілю

*В статье обоснованы общие философские предпосылки интеграции содержания профессиональной подготовки (осмысление машинно-информационного типа бытия личности, моральной ответственности и мировоззренчески-ценностных установок и др.). Проведен анализ проблемы в контексте законов и категорий философии. Определено разделение методологических принципов интеграции содержания профессиональной подготовки на две группы: философско-методологические и методолого-педагогические принципы, представленные диалектическими парами, которые способны обеспечить действие каждого принципа в частности, но не позволяют преувеличения роли одного из них (интеграции и дифференциации, историзма и прогнозирования, гуманизации и технологизации, фундаментализации и профессионализации, трансформации и развития). Общие положения конкретизированы на примере специалистов компьютерной графики и дизайна.*

**Ключевые слова:** интеграция, содержание профессиональной подготовки, специалисты компьютерного профиля

*The article deals with the general philosophical premise integration of content of training computer specialists profile (understanding of machine-type information being individual, moral responsibility and world view and value systems, etc). The analysis of the issue in the context of laws and categories of philosophy is done. The division of methodological principles of integration training content into two groups is defined: philosophical, methodological and pedagogical methodology principles that are dialectical pairs that can provide every principle of action including, but not allow exaggeration of the role of one of them (integration and differentiation, historicism and forecasting, humanization and technologizing, fundamentalization and professionalization, transformation and development). Terms experts elaborated on the example of computer graphics and design are grounded.*

**Key words:** integration, content of training, computer specialists profile.

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЕКОНОМІКИ

**Постановка проблеми.** Зважаючи на сучасний стан економіки, суспільству необхідні ініціативні фахівці, здатні постійно удосконалювати свою особистість і діяльність та мати високий ступінь соціально-професійної мобільності, готовності швидко оновлювати знання, розширювати арсенал навичок і вмінь, оволодівати новими сферами діяльності, бізнесу, що, в свою чергу, вимагає від майбутніх фахівців із економіки опанування відповідним рівнем професійної майстерності, основи якої значною мірою започатковуються під час навчання студентів у ВНЗ. Не менш важливим є і те, що ефективність процесу формування професійної майстерності майбутніх економістів неможливо забезпечити без упровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів відповідних інноваційних технологій та сучасних методик навчання. Адже професійна майстерність, як специфічна сторона підготовленості особистості фахівця до професійної діяльності, — це високий ступінь його професійної навченості, що дозволяє компетентно вирішувати професійні завдання. При цьому важливим є усвідомлення того, що висококваліфікований фахівець із економіки може займатися індивідуальною трудовою діяльністю, а за наявності організаторських здібностей створити власну бізнес-структуру, що неможливо без наявності достатньо високого рівня професійної майстерності, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Питанням дослідження сутності поняття «професійна майстерність» та особливостей процесу її формування фахівців різних галузей займалися чимало науковців. Аналіз наукової літератури з поставленої проблеми дозволяє стверджувати, що більшість науковців-дослідників (К. Ушинський, Ф. Дістервег, П. Блонський, І. Зязюн, І. Кривонос, В. Лізинський, М. Касьяненко, О. Столярчук та ін.) вивчали проблему формування професійної майстерності переважно у викладачів (педагогічної майстерності) навчальних закладах різних рівнів. Крім того науковцями (А. Столяренко, Є. Чернишова, А. Маркова та ін.) було досліджено питання формування професійної майстерності фахівців різних спеціальностей (юристів, військовослужбовців, екскурсоводів, екологів, соціальних працівників, економістів, працівників культури та ін.) Але, не зважаючи на значні досягнення з дослідження окремої нами проблеми, особливості використання інноваційних технологій навчання у формуванні професійної майстерності майбутніх фахівців із економіки у ВНЗ майже не досліджено.

**Формулювання мети.** Метою статті є дослідження особливостей використання інноваційних технологій навчання у процесі формування професійної майстерності майбутніх фахівців із економіки у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відомо, що формування будь-яких компетентностей фахівця взагалі, та професійної майстерності, зокрема, започатковується під час навчання у ВНЗ. Тому, для розкриття поставленого питання, насамперед необхідним є дослідження самої сутності поняття «професійна майстерність» та виокремлення основних психолого-педагогічних особливостей її формування у майбутніх фахівців із економіки у ВНЗ. Питанням дослідження сутності поняття професійної майстерності фахівців різних рівнів присвячено чимало наукових праць. У акмеологічному словнику [1] дається наступне означення поняття «професійна майстерність»: це психічне новоутворення, що виявляється у високому рівні розвитку знань, навичок, умінь, професійно важливих якостей особистості, що забезпечують її успіх у цій професійній діяльності; виражається в стабільному досягненні високої продуктивності праці, в отриманні продукту праці, відповідного до вимог професії і соціуму; означає засвоєння працівником високих стандартів професії, відтворення на

оптимальному рівні раніше створених і накопичених у професії рекомендацій, розробок, інструкцій; це важлива умова підготовки людини до професійної творчості як створення нових еталонів, завдань і способів діяльності в професії.

Узагальнення аналізу наукових робіт присвячених дослідженню сутності, структури та особливостей формування професійної майстерності викладача (педагогічної майстерності), дозволяє стверджувати, що професійна майстерність викладача є однією із основних структурних одиниць професіоналізму і являє собою психічне утворення особистості, що дозволяє досягнути високого результату діяльності. При цьому до структури самої професійної майстерності слід обов'язково включати: мотиви саморозвитку, знання про професійну діяльність, способи, прийоми, засоби необхідні для професійної діяльності; уміння встановлювати міжособистісні стосунки; стиль професійної діяльності, на основі базових інтегративних характеристик особистості [6].

Як зазначається у роботі [7], професійна майстерність майбутнього юриста, як людини, професійно досвідченої в майбутній діяльності, складається із професійної компетентності та професійно-психологічної підготовленості. Останнє обумовлено тим, що професійна майстерність юристів пов'язана з мистецтвом спілкування та роботою із людьми. Адже не можна представляти професію так, немов вона полягає лише в процедурно правильному виконанні значимих дій. Із них неможливо вилучити усвідомлення індивідуальних особливостей особистості майбутнього фахівця, ігнорувати залежність успішності виконання майбутньої професійної діяльності від розуміння і врахування їх психології. При цьому, професійна компетентність майбутнього юриста пов'язана з наявністю у нього, як фахівця, сукупності відповідних професійних знань, умінь та навичок. Спираючись на знання, професіонал планує рішення поставлених перед ним завдань, продумує шляхи виконання службових функцій, вивчає поставлені проблеми, намічає цілі і завдання, готує рішення, вибирає способи дій, контролює і оцінює свою поведінку та ін. Чим глибше і ґрунтовніше він розуміє все це, тим вище його професіоналізм, тим успішніше його діяльність.

Усе вищеперераховане, на нашу думку, можна віднести і до процесу формування професійної майстерності майбутніх фахівців із економіки. Отже, професійна майстерність фахівця із економіки — це психічне новоутворення, що виявляється у високому рівні розвитку знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей особистості, що забезпечують її успіх у професійній діяльності економіста. При цьому професійна майстерність майбутнього економіста складається із професійної компетентності і професійно-психологічної підготовленості. Основи ж професійної майстерності майбутнього фахівця з економіки закладаються саме під час навчання у ВНЗ і починаються із формування у студентів економічних спеціальностей професійної спрямованості.

Професійна спрямованість студентів, яка виступає основою для формування професійної майстерності майбутнього фахівця з економіки у ВНЗ і може вважатися сформованою, коли відбувся свідомий вибір професії, є моральна, психологічна та практична готовність до обраної діяльності. Фактично мова йде про зрозуміння студентом змісту професії, знаходження тих домінуючих мотивів та чинників, що підвищать його інтерес, дадуть можливість скласти професійні плани, ставити перед собою досяжні цілі [2]. Науковець В. Петрук вважає, що для успішного формування професійної спрямованості необхідно, по-перше, орієнтувати студентів на засвоєння змісту, форм, засобів і способів майбутньої професійної діяльності; по-друге, орієнтування діяльності студентів на глибинні, сутнісні характеристики відповідної професійної діяльності [5, с. 54].

Якими ж якостями має володіти фахівець із високим рівнем сформованості професійної майстерності? Відповідь на це запитання дає одна із членів журі конкурсу професійної майстерності, проведеного серед працюючих економістів: «... Я б звернула увагу на такі важливі аспекти, як уміння застосовувати нові і нестандартні підходи в роботі, бажання розвиватися і рости професійно. Економіст повинен володіти важливими особистісними якостями — оперативність, комунікабельність, гнучкість розуму, відповідальність. Одна з найважливіших

якостей - уміння спілкуватися з людьми, аргументовано переконувати і знаходити спільну мову. Адже нашим економістам часто доводиться працювати з іншими службами у філіях, методологічно допомагати, консультувати і навіть ставити деякі обмеження в їх роботі» [8].

При цьому потрібні не просто знання із майбутньої професії, а фундаментальні, наукові, комплексні, актуальні і практично значущі знання. Тому формування знань виступає основним завданням у навчанні спеціаліста з економіки та формування його майстерності. Спеціалізовані професійні знання мають безпосередньо прикладне значення. Це знання в конкретній галузі майбутньої діяльності, що забезпечують осмислене виконання професійних дій і рішення задач. Не менш важливими для формування професійної майстерності майбутніх фахівців із економіки є сформованість відповідних навичок. Якими б важливими не були знання, але професіонал — це, насамперед, людина, що вміє професійно діяти, отримувати практичні результати. Щодо професійних умінь, то це освоєний фахівцем комплексний спосіб успішних професійних дій у нестандартних ситуаціях. Складні професійні вміння — вінець спеціальної навченості та професійної майстерності фахівця з економіки. Навчаючи студентів — майбутніх фахівців із економіки, удосконалюючи майстерність практикою, займаючись самоосвітою і самонавчанням — завжди слід визначати точний перелік знань, навичок і умінь, якими мають оволодіти студенти при вивченні навчальних дисциплін [4].

Саме розвиток названих складових формує у студента професійно-значимі принципи, погляди, ідеали, мотиви та бажання; впливає на навчально-пізнавальну, комунікативну, цільову, стимулюючу діяльність майбутнього фахівця. На підставі цього, Е. Лузік визначає модель творчої особистості професіонала як поєднання головних рис її характеру та вважає за потрібне визначити такі властивості цієї моделі: щодо професійної діяльності — ініціативність, здатність до ризику, підприємливість, самостійність, організованість, діловитість, працездатність; щодо інших людей — гуманність, товариськість, чуйність, доброта, уважність, тактовність; щодо самого себе — самовладання, почуття власної гідності, скромність, самокритичність, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення; щодо продуктів діяльності — акуратність, добросовісність, щедрість, дбайливість [3, с. 80].

Таким чином, формування професійної спрямованості студента [2] — це створення в нього необхідних якостей за допомогою відповідних умов, які сприяють засвоєнню елементів культури обраної професійної діяльності та відповідають індивідуальним особливостям студента. Тому ми погоджуємося із науковцем В. Зінченко [2] у тому, що потрібно розробляти конкретний перелік загальнопрофесійних та спеціальних задач для професії економіста, що дасть змогу студентам зрозуміти зміст обраної професійної діяльності, визначити основні цілі навчально-пізнавальної діяльності, а викладачам краще організувати процес професійного навчання з вибором конкретних форм, методів та засобів, які б стимулювали навчальну діяльність і підвищували якість формування професійної спрямованості і як наслідок професійної майстерності майбутніх фахівців із економіки у ВНЗ.

Зважаючи на все вищевикладене, ми можемо стверджувати, що формування професійної майстерності майбутніх фахівців із економіки неможливо без застосування інноваційних педагогічних технологій та сучасних методик навчання. Згідно з вимогами до майбутнього фахівця з освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань «Економіка та підприємництво», професійно підготовлений у ВНЗ фахівець має виконувати функції: аналітичну, планову, організаційну, обліково-статистичну, контрольну та інформаційну. Саме вищі навчальні заклади і мають забезпечити опанування випускниками системою умінь щодо розв'язання типових завдань діяльності у контексті формування їхньої професійної майстерності. Проведений аналіз завдань майбутніх фахівців з економіки дозволяє виокреслити інформаційно-аналітичну діяльність як один із пріоритетів у професійній підготовці фахівців відповідного профілю. Тому необхідно обирати саме ті технології та методики навчання, які найбільшою мірою сприяють формуванню аналітичної складової професійної майстерності майбутніх фахівців із економіки. На нашу думку, такими технологіями можуть виступати: технологія критичного мислення (Є. Полат, Т. Воропай, Дж. Стіл, О. Тягло, М. Чошанов, Т. Хачумян та ін); технологія проблемного навчання



(І. Лернер, М. Махмутов, А. Фурман та ін.); технологія розвиваючого навчання (І. Якиманська, та ін.); інформаційні технології навчання (М. Жалдак, В. Ключко, Р. Гуревич та ін.); особистісно-орієнтовані технології (О. Євдокимов, І. Унт, З. Слєпкань та ін.); навчання, як систематичне дослідження (В. Стрельников, С. Парнс, М. Кларін та ін.); технологія моделюючого навчання (Л. Фрідман, М. Балк, В. Петров та ін.) та ін.

Не менш важливим у процесі професійної підготовки майбутніх економістів у ВНЗ є використання тих технологій, які сприяють формуванню у майбутніх фахівців з економіки цілісної картини світу, умінь і навичок самостійного наукового пізнання. Останнє значною мірою обумовлюється застосуванням інтерактивних технологій та наявністю дослідницької діяльності студентів у ВНЗ, спрямованої на розв'язання творчо-пошукових завдань максимально наближених до майбутньої професії.

Адже саме інтерактивне навчання дозволяє певною мірою підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу і виробити навички аналізу та застосування отриманої інформації. Зокрема, педагогічна технологія критичного мислення сприяє розвитку у студентів раціональних підходів до формування базових умінь, їх використання в процесі роботи з інформацією та сприяє рефлексії майбутнього економіста щодо одержаних знань. У цьому аспекті особливого значення набувають уміння визначати проблему; співставляти інформацію зібрану із різних джерел; аналізувати отримані дані, з урахуванням альтернативних точок зору; виявляти наявність прихованої інформації та робити обґрунтовані висновки щодо прийняття рішення в контексті поставленої професійної проблеми.

Творчо переосмислюючи існуючі підходи до використання технологій у формі дослідних моделей вважаємо доцільним їх поєднання та реалізацію у формі методу проектів. Ми переконані, що вже на 1-2 курсі навчання у ВНЗ у процесі вивчення дисциплін природничо-наукового циклу найбільш перспективними для підвищення якості організації самостійної роботи студентів, майбутніх економістів, є метод проектів. Це обумовлено, перш за все, широким спектром форм проектної діяльності (дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані тощо). Крім того, метод проектів є прикладом практичної реалізації проблемного навчання та значною мірою сприяє формуванню пізнавальних, творчих навичок студентів, умінням самостійно конструювати власні знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвитку критичного мислення, що вимагає достатнього рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь, як основи для формування майбутньої професійної майстерності економіста. Крім того, реалізація будь-якого проекту вимагає, як правило, використання інформації з різних предметів і галузей знань і тому важливою є додаткова інформація та урахування можливих альтернативних ідей учасників проекту щодо його виконання.

Успішне виконання та презентація розробленого проекту обумовлено наявністю у студентів умінь використовувати дослідницькі, проблемні, пошукові методи наукової діяльності, умінь розподіляти обов'язки в межах групи, що виконує проект, для виконання спільного завдання та ін. Не менш важливим у процесі професійної підготовки студентів у ВНЗ є те, що результати виконаних проектів є значущими для студентів. Адже, при розв'язанні теоретичної проблеми студенти отримують її конкретне рішення, практичної ситуації — конкретний результат, який можна оцінити. Крім того, при виконанні проекту особливої ваги набуває досвід самостійної діяльності студентів, який, поєднуючи в собі отримані знання та набуті уміння і навички, стане його особистим досягненням.

**Висновки.** Зважаючи на все вищевикладене, ми можемо стверджувати, що формування професійної майстерності майбутніх фахівців із економіки є дуже складним та тривалим процесом і опанувати найвищим його рівнем можна лише під час професійної діяльності. Але формування основ професійної майстерності відбувається саме у ВНЗ і починається із формування професійної спрямованості особистості. При цьому, найбільш ефективними технологіями, що сприяють підвищенню рівня сформованості професійної майстерності, на нашу думку, виступають інформаційні та інноваційні технології навчання із використанням під

час професійної підготовки майбутніх фахівців із економіки методу проектів, ділових ігор, роботи в малих групах та обов'язкового залучення студентів до науково-дослідної роботи, тематика якої максимально наближена до завдань майбутньої професійної діяльності.

### Література:

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2004. — 161 с.
2. Зинченко В. Проблемы формирования учебно-познавательной активности студентов экономических специальностей / В. Зинченко // Вісник ЛНПУ імені Тараса Шевченка. — 2005. — № 7. — С. 240-246.
3. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 76-82.
4. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. — М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
5. Петрук В. Психологічна і фахова підготовка майбутнього спеціаліста / В. Петрук // Вища освіта України. — 2002. — № 1. — С. 53-57.
6. Полякова О. Акмеологические условия формирования профессионального мастерства преподавателей вузов / О. Полякова. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://наука-pedagogika.com/viewer/50515/a/#?page=3>
7. Прикладная юридическая психология / Под ред. А. Столяренко. — М.: Юнити-Дана, 2000. — 639 с.
8. Человеческие ресурсы — фактор № 1 успеха команды. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://tgaza.narod.ru/arhiv\\_07/51\\_07/1.htm](http://tgaza.narod.ru/arhiv_07/51_07/1.htm)
9. Чернишова С. Професійне мислення майбутнього економіста / С. Чернишова. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://osvita.ua/vnz/high\\_school/2028/](http://osvita.ua/vnz/high_school/2028/)

*У статті розглядаються деякі особливості використання інноваційних технологій та сучасних методик навчання у формуванні професійної майстерності майбутніх фахівців із економіки у ВНЗ.*

**Ключові слова:** професіоналізм, професійна компетентність, професійна майстерність економіста, технології навчання, метод проектів.

*В статье рассматриваются некоторые особенности использования инновационных технологий и современных методик обучения в процессе формирования профессионального мастерства будущих специалистов по экономике в вузах.*

**Ключевые слова:** профессионализм, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство экономиста, технологии обучения, метод проектов.

*This article discusses some features of the use of innovative technologies and modern teaching methods in the process of formation of professional skill of the future specialists in economics in universities.*

**Key words:** professionalism, professional competence, professional skills economist, technology training, project method.

УДК 378.147

О.Д. Краєвська  
м. Вінниця, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-АГРАРІЇВ

**Постановка проблеми.** Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв України набуває стратегічного значення для розвитку нашої держави в світлі стрімкого збільшення інтенсивності та масштабів міжнародної ділової комунікації, посиленої інтеграції української економіки, особливо аграрного сектору, у світовий економічний простір та підвищеної уваги світового співтовариства до України та її економічного й людського потенціалу.

Комунікативна компетентність за своєю природою є міжпредметним поняттям і складнощі

процесу її формування є ілюстрацією недоліків відсутності поглибленої інтеграції навчальних предметів на рівні змісту, форм та методів навчання.

Інтегративний підхід у педагогіці є далеко не новим, але він набуває особливого значення та специфічного контексту застосування в сучасних умовах стрімкого збільшення обсягу знань та різноманітності їх взаємозв'язків. Ще Я.А. Коменський звертав увагу на необхідність «завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним». Важливість інтегративного підходу видатний дидакт пояснював наступним чином: «Всі знання виростають з одного коріння — навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках» [1]. Особливо актуальним це твердження є для формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв, що відбувається неузгоджено, непослідовно та часто неефективно в межах освоєння різних навчальних предметів.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблемі інтеграційних процесів у професійній освіті присвячені роботи С. Гончаренко, Р. Гуревича, О. Білик, А. Ключко, І. Козловської, І. Пастирської, О. Стечкевича, Л. Сліпчишина, Т. Якимович та ін.

І. Козловська визначає інтеграцію як «процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що являє собою вищу форму втілення між предметних зв'язків на якісно новому рівні навчання» [2].

Відомо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки виділяють три рівні інтеграції, що суттєво відрізняються своєю сутністю та процесом застосування. І. Козловська стверджує, що перший рівень дидактичної інтеграції — це інтеграційна взаємодія на рівні редукції. У такому випадку інтеграція відбувається у вигляді міжпредметних зв'язків [2].

На другому рівні дидактичної інтеграції відбувається синтез взаємопов'язаних та взаємодіючих наук на основі базової дисципліни.

На третьому рівні дидактичної інтеграції передбачається створення теоретичного та технічного інструментарію суміжних та базової дисципліни, тобто наявність цілісної інтегративної системи, зокрема у вигляді інтегративного курсу [3].

Г. Борозенець у дисертаційному дослідженні присвяченому інтегративному підходу у формуванні комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ засобами іноземної мови [4] розглядає поєднання сугестопедичного та комунікативного методів при навчанні іноземній мові. При всій беззаперечній цінності цих досліджень, у сучасних умовах, інтегративний підхід у формуванні комунікативної компетентності, на нашу думку, слід розглядати ширше ніж поєднання певних методів.

Інтегративний підхід застосовується в освіті не лише стосовно змісту, форм та методів навчання, а також і до засобів. Зокрема, Н. Кононенко стверджує, що інтегративний підхід у застосуванні засобів навчання суттєво сприяє продуктивному засвоєнню знань та формуванню умінь, адже передбачає використання усіх можливих дидактичних засобів у комплексі. У такому разі, засоби навчання, доповнюючи можливості один одного, розширюють можливості пізнання тих, хто навчається [5].

У даній статті, ми зупинимося на особливостях упровадження інтегративного підходу до формування змісту комунікативної підготовки майбутніх менеджерів-аграріїв.

**Метою статті** є з'ясування особливостей упровадження інтегративного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати наступні **завдання**: виявити взаємопов'язані та взаємодіючі науки, в процесі вивчення яких формується комунікативна компетентність майбутніх менеджерів-аграріїв; визначити можливості інтеграції, тобто зближення та зв'язку цих наук у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв.

**Виклад основного матеріалу.** На нашу думку, впровадження інтегративного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв, у сучасних умовах, доцільно проводити на другому рівні дидактичної інтеграції, що відповідає синтезу взаємопов'язаних та взаємодіючих наук на основі базової дисципліни. Такою базовою

дисципліною, на наш погляд, повинна стати іноземна мова за професійним спрямуванням.

Тому, в межах інтегративного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв, ми пропонуємо об'єднати процес вивчення іноземної мови та аспектів психології, безпосередньо необхідних для комунікації та формування комунікативної компетентності. З цією метою доцільно вивчати та використовувати техніки психологічного комунікативного тренінгу на заняттях з іноземної мови.

Варто зазначити, що поняття психологічного та педагогічного тренінгу є дуже близькими, а у деяких випадках і тотожними. Психологічний тренінг — це форма активного навчання навичкам поведінки, що передбачає виконання вправ, орієнтованих на розвиток або демонстрацію психологічних якостей або навичок [6]. У педагогіці тренінг розуміють як «форму групової роботи, яка забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників між собою і з учителем» [7]. У педагогічному енциклопедичному словнику педагогічний тренінг трактується як «область практичної психології, орієнтований на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні» [8, с. 104].

Таким чином, техніки тренінгу ми пропонуємо виконувати в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв у ВНЗ на заняттях з іноземної мови (рис. 1).

Заняття з іноземної мови традиційно передбачають виконання вправ різних типів. За критерієм спрямованості вправи на прийом чи видачу інформації вправи поділяються на рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні. За критерієм комунікативності вправи бувають комунікативними, умовно-комунікативними та некомунікативними.

На нашу думку, поєднання таких вправ з техніками комунікативного тренінгу будуть мати більший ефект як для вивчення іноземної мови, так і психології комунікації.

У комунікативному тренінгу застосовуються техніки активного слухання, що передбачає володіння вміннями самовираження та дії. Ці техніки класифікуються наступним чином: на вміння розмовляти — техніки формулювання питань та техніки малої розмови, на вміння почути та зрозуміти — техніки повторювання, техніки перефразування та техніки інтерпретації.

На заняттях з іноземної мови майбутні менеджери-аграрії вчать грамотно складати питальні речення різних типів: спеціальні питання, загальні, альтернативні та розділові. Тренінг комунікативної компетентності також навчає правильно складати запитання, але не з граматичної, а комунікативної токи зору. Ми пропонуємо поєднати ці процеси з метою забезпечення комунікативної готовності до застосування питань, а не формальної здатності скласти питальне речення.

За комунікативною функцією питання поділяються на відкриті, закриті та альтернативні. Психологи стверджують, що найбільш сприятливими для ефективної комунікації є відкриті питання, тому тренінг комунікативної компетентності зосереджений саме на розвитку технік постановки питань. У межах техніки постановки питань ми можемо виконувати умовно-комунікативні та комунікативні вправи рецептивно-репродуктивного та продуктивного характеру.

Іншим невід'ємним аспектом тренінгу комунікативної компетентності є мала розмова, тобто невимушена, приємна розмова про сімейні справи, хобі, цікаві події, ціллю якої є створення сприятливої психологічної атмосфери та закладення основ взаємної симпатії, довіри або відновлення взаємної симпатії та довіри [9]. У тренінгу використовуються чотири техніки малої розмови: цитування партнера, позитивні констатації, інформування та цікава розповідь. Майбутнього менеджера-аграрія, на нашу думку, необхідно та реально навчити користуватися вищенаведеними техніками. Важливо підкреслити, що техніка цитування партнера є по суті умовно-комунікативною, рецептивно-репродуктивною вправою, а позитивні констатації, інформування та цікава розповідь є комунікативними, продуктивними вправами. Суттєво, що техніка малої розмови не лише дає знаряддя ефективного спілкування, а й пропонує його смислове наповнення, тобто відповідає на питання «як» та «що» говорити.

Таким чином, у межах технік малої розмови, майбутні менеджери-аграрії мають можливість не лише свідомо та вмотивовано засвоювати іншомовну лексику, а й навчитися створювати сприятливу психологічну атмосферу в діловій комунікації та закладати основу взаємної симпатії та довіри на початку комунікацій, а також у подальшому відновлювати взаємну симпатію та довіру.

Окрім уміння розмовляти, тренінг комунікативної компетентності розвиває вміння почути та зрозуміти за допомогою технік повторення (вербалізації ступеню А), перефразування (вербалізації ступеню Б), інтерпретації (вербалізації ступеню В). На заняттях з іноземної мови вищезгадані техніки можливо застосовувати як рецептивно-репродуктивні, комунікативні та умовно-комунікативні вправи.

У контексті занять з іноземної мови, варто зазначити, що вивчення та застосування таких технік сприяє формуванню мотивації до виконання необхідних навчальних дій з лексичним матеріалом. Зокрема, у випадках, коли майбутнім менеджерам-аграріям необхідно повністю або зі змінами відтворити сприйнятий навчальний матеріал або самостійно сформулювати висловлювання іноземною мовою у ситуативних умовах чи реалізувати комунікацію без заданою ззовні мовленнєвого завдання, то студенти чітко розуміють цінність таких навчальних дій, що полягає не лише у вивченні іншомовного матеріалу, а й освоєнні технік ефективного спілкування.

Таким чином, застосування технік тренінгу комунікативної компетентності та вправ з іноземної мови є напроцуд важливим для досягнення високих результатів у формуванні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв загалом та вивченні іноземної мови зокрема.



**Рис. 1. Виконання комунікативних технік на заняттях з іноземної мови**

**Висновки.** Таким чином, ми розглянули особливості впровадження інтегративного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв та виявили можливості інтеграції процесів вивчення психології та іноземної мови. Доречність поєднання технік тренінгу комунікативної компетентності та вправ різних типів на заняттях з іноземної мови підтверджується їх тематичною сумісністю, спільністю цілей, підвищенням якості психологічної та іншомовної складових комунікативної підготовки та мотивації до

комунікації в результаті такого поєднання.

Ми пропонуємо поєднати процес вивчення іноземної мови із вивченням психології спілкування з метою забезпечення реальної готовності до здійснення ефективної комунікації, а не формальної здатності працювати з мовним матеріалом.

### Література:

1. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів. Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/proftech/24899/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/)
2. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія / За ред. С. У. Гончаренка. — Львів : Світ, 1999. — 302 с.
3. Ключко А. О. Інтегрований підхід як сучасна форма організації навчального процесу. Режим доступу: [scaspee.com/.../klochkoao-integrated-approach-as-a-modern-form-of-lea..](http://scaspee.com/.../klochkoao-integrated-approach-as-a-modern-form-of-lea..)
4. Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка. Диссертация на соискание учебной степени доктора пед. наук — Тольяти, 2005.
5. Кононенко Н.О. Интегративний підхід до застосування засобів навчання у самостійній роботі учнів НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. наукових праць. — Випуск 5. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. — 104 с.
6. Психологічний\_тренінг. Режим доступу: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Психологічний\\_тренінг](http://uk.wikipedia.org/wiki/Психологічний_тренінг)
7. Поняття тренінгу. Режим доступу: <http://zdorovyekonst.ucoz.ru/index/0-12>
8. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
9. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. — СПб.: Речь, 2008. — 208 с.

*У статті розглядаються особливості впровадження інтегративного підходу до формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів-аграріїв та виявляються можливості інтеграції процесів вивчення психології та іноземної мови. Доречність поєднання технік тренінгу комунікативної компетентності та вправ різних типів на заняттях з іноземної мови підтверджується їх тематичною сумісністю, спільністю цілей, підвищенням якості психологічної та іншомовної складових комунікативної підготовки та мотивації до комунікації в результаті такого поєднання.*

**Ключові слова:** інтегративний підхід, комунікативна компетентність, менеджери-аграрії, іноземна мова, психологічний тренінг, техніка, вправа.

*В статье рассматриваются особенности внедрения интегративного подхода к формированию коммуникативной компетентности будущих менеджеров-аграриев и выявляются возможности интеграции процессов изучения психологии и иностранного языка. Уместность сочетание техник тренинга коммуникативной компетентности и упражнений различных типов на занятиях по иностранному языку подтверждается их тематической совместимостью, общностью целей, повышением качества психологической и иноязычной составляющих коммуникативной подготовки и мотивации к коммуникации в результате такого сочетания.*

**Ключевые слова:** интегративный подход, коммуникативная компетентность, менеджеры-аграрии, иностранный язык, психологический тренинг, техника, упражнение.

*In the article, features of integrative approach implementation to communicative competence of managers-agrarians are considered and possibilities of integration of a foreign languages and psychology studying processes are revealed. Relevance of combination of communicative competence training techniques and different types of exercises at a foreign language classes is proved by their thematic compatibility, common goals, improvement of the quality of the psychological and foreign language components of communicative training and motivation for communication as a result of this combination.*

**Key words:** integrative approach, communicative competence, managers-agrarians, foreign language, psychological training, technique, exercise.

УДК94(47+57) "195/196"

Я.В. Красилук  
м. Вінниця, Україна

## РАДЯНСЬКЕ ДОЗВІЛЛЯ У ВІДОБРАЖЕННІ ФОТОГРАФІЙ 1950-1960-Х РР.

**Постановка проблеми.** Дозвілля є важливим елементом повсякденного життя пересічної людини. Вільний час, який залишається у людини після роботи, дає можливість зняти психологічну напругу, відновити втрачені в процесі праці фізичні сили, встановити душевну рівновагу, розвивати в собі ті вміння і здібності, які важливо вдосконалити у сфері трудової діяльності.

Вивчення особливостей радянського дозвілля за допомогою аналізу фотографій дає можливість простежити духовні переживання, настрої, культуру спілкування, звичаї і світогляд, особливість та різноманітність видів дозвілля, рівень комфорту, ступінь задоволення/незадоволення відпочинком. П. Бурдье наголошує, що «фіксуєчи образ найбільш чудових місць і моментів, людина перетворює їх у пам'ятники дозвілля, фотографія є підтвердженням, що у людини була відпустка, вільний час» [1]. Дозвілля є показником рівня забезпеченості людини, ставлення її до відновлення власного здоров'я, індивідуальності у виборі виду діяльності і місця проведення вільного часу. Вивчення особливостей проведення вільного часу радянським суспільством дозволяє глибше проаналізувати його буденне життя, цінності, світогляд, а разом з цим і детальніше дослідити конкретну епоху в цілому.

**Аналіз попередніх досліджень.** До аналізу дозвіллевої сфери життя радянських людей у 1950-1960-ті рр. зверталось чимало українських істориків, серед яких — О. Стяжкіна, Н. Герасимова, В. Лисак та ін. [2-4]. О. Косіненко розглядає громадські та сімейні свята як один із елементів дозвілля. Автор зазначає, що «дозвілля є показником культурних орієнтирів населення, що впливає на його ментальні уявлення та поведінкові реакції» [5]. Н. Хоменко [6] аналізує організацію дозвілля та колективні форми відпочинку молоді й підкреслює вплив радянської ідеології на неї. Праці М. Залозного і Л. Кузнецової [7-8] присвячені організаційно-правовим засадам курортної справи, яка також знаходилась під жорстким ідеологічним наглядом радянської влади. Серед сучасних російських дослідників відзначимо праці О. Лисікової, А. Чистікова [9-10].

**Метою статті** є спроба розглянути найбільш поширені форми та буденні практики проведення дозвілля радянським суспільством у 1950-1960-х рр. на основі аналізу фотографій.

**Виклад основного матеріалу.** Зміни, які відбулись у процесі хрущовських реформ, мали вплив не лише на становище суспільства в цілому, а й на дозвілля пересічного громадянина зокрема. Відхід від жорсткої сталінської тоталітарної системи, спроби її реформування в напрямку лібералізації, відносна демократизація, гуманізація політичного та громадського життя вивели соціальні питання на однаковий рівень з виробничими, які раніше вважались найголовнішими. Питання соціальної сфери у період хрущовської відлиги набули системного розвитку в політиці держави. Дозвілля і відпочинок радянських людей розглядались радянськими ідеологами як запорука досягнення вищої продуктивності праці на виробництві, з одного боку, та укріплення моральної монолітності суспільства, з іншого.

Фотографії 1950-1960-х рр., що відклались у родинних альбомах, архівних та музейних колекціях, у радянській періодиці, дають можливість досліднику простежити різні форми відпочинку і дозвілля: спортивно-масові, культурно-освітні, туристично-пізнавальні, оздоровчо-релаксаційні тощо. За світлинами можна простежити як традиційні форми відпочинку в вузькому колі сім'ї так і колективне дозвілля, організоване для різних вікових категорій і соціальних верств. Фотографії засвідчують, що міцніюча радянська держава продовжувала розширювати свій вплив на всі сфери життєдіяльності радянських людей.

Передусім, варто підкреслити, що відпочинок розглядався як необхідність забезпечення

нормальної трудової діяльності. Для підтримки виробничого ритму на підприємствах обов'язковими були виробнича гімнастика, фізкультхвилинки, зарядка. Фізкультурні вправи стали проводити прямо у цехах або кабінетах під музику, що лунала з радіорепродукторів одночасно на всіх підприємствах країни. Популярний лозунг радянських часів «У здоровому тілі — здоровий дух» сприяв тому, що спортивне дозвілля, яке включало в себе фізичні заняття [11] (ранкову та вечірню гімнастику), спорт, туризм стало невід'ємною частиною життя і малих і дорослих. Фізкультхвилинки проводились на підприємствах, у будинках відпочинку та оздоровчих таборах, санаторіях [12]. У час обідньої перерви працівники креслярських майстерень і бухгалтерій могли «розім'ятись» за тенісним столом у вестибюлі, підвалі. Після завершення робочого дня робітники могли вийти на спортивний майданчик, заводський стадіон.

Набули поширення спортзмагання між трудовими колективами з футболу, волейболу. Фотографії фіксують налагодження такої форми організації дозвілля працівників.

Відпочинком населення спеціально опікувались відділи освіти та культури, які організовували роботу театрів, кіно, концертів, музеїв, філармоній, лекторіїв, бібліотек, клубів, танцмайданчиків [13]. Заохочувались колективні культпоходи на вистави, в кіно, концерти з наступним обговоренням. Філармонію полюбляли відвідувати студенти, вона була місцем постійного, так би мовити, «паломництва». Молодь потребувала розширення свого культурного і духовного світогляду.

На дворових майданчиках житлових будинків панувала форма спокійного спорту: товариські партії в шахи, доміно збирали в дворах людей зі спільними інтересами та не байдужих до спортивного азарту. Окремі фотографії дозволяють засвідчити певну лібералізацію відпочинкової сфери, проникнення до неї елементів «буржуазного» проведення вільного часу. Так, чоловіків нерідко можна було помітити на іподромі чи за грою в більярд [14]. У СРСР азартні ігри були заборонені законом, тому на іподромі цілком легально можна було отримати спортивну насолоду від перегонів, перевірити свій фарт та отримати грошову винагороду. Більярд також був не новинкою в СРСР. Ця гра завезена до Росії з Голландії ще Петром I, прижилась і в радянській країні. У «Большой Советской энциклопедии» 1930 р. читаємо, що: «Хоча гра на більярді вимагає від гравців прояву сили і спритності, витримки і винахідливості, проте ці фізичні якості і психологічні навички не отримують рівномірного розвитку, внаслідок чого гра ця не може бути віднесена до числа ігор спортивного характеру; крім того, більярдна гра ускладнена ще й елементом сильного азарту. Вища Рада фізичної культури відносить більярд не до спортивних ігор, а до розваг» [15]. У більярдних, які найчастіше облаштовувались у Будинках офіцерів з цілком пристойними столами, грали «на інтерес», «на бажання», «на гроші» і навіть укладали парі. У 1950-х рр. більярдні влаштовували в готелях, так столичні гравці могли цілодобово грати в більярдній при готелі «Москва».

Водночас, наявні фотографії засвідчують, що поруч з організованими колективними формами відпочинку зберігались і набували подальшого розвитку традиційні форми, передусім, сімейні. Спільно проведені батьками з дітьми вихідні не лише надолужували упущене спілкування, а й гуртували родину, закріплювали органічні звичні стосунки. Влітку батьки з дітьми відвідували ботанічний сад, гуляли в парках культури та відпочинку [16]. Бавити дітей на атракціонах і каруселях входило у звичку вихідного дня. Фотографії відображають масові гуляння у парках, гарний настрій дітей і дорослих, великі черги біля гойдалок атракціонів «Літак», «Колесо огляду», парашутної вишки [17]. Дітям купували морозиво, тістечка, солодку воду, соки. Кольорові повітряні кульки, прапорці в дитячих руках тепер майоріли вже не лише на святкових демонстраціях. У вихідні дні дорослі з дітьми виїздили відпочивати на природу — на річку, озеро, або ж на дачу [18], де влаштовували сімейний відпочинок. Відпочинок на природі давав наснагу на трудовий тиждень.

Чимало фотографій засвідчують родинні святкові застілля [19], де збирались не лише родичі, а й друзі, сусіди. Можна стверджувати, що такі зустрічі та святкування свідчать про спільні інтереси, відкритість, дружні відносини, які формувались завдяки сталим традиціям і були природною протиположністю штучного колективізму, нав'язуваного тогочасною ідеологією в



радянській країні. Спільно проведений час зближував колег по роботі, давав можливість відійти від робочої рутини.

Романтичні прогулянки та побачення на набережній, прогулянки нічним містом, зустрічі в метро [20] дозволяли насолодитись спілкуванням та чудово проведеним часом молоді, яка відпочивала після навчання чи роботи.

Для радянського дозвілля був притаманним колективний відпочинок підростаючого покоління. Діти дошкільного віку проводили вільний час на так званих дачах [21], організованих у приміських Будинках відпочинку. Діти старшого віку відпочивали в піонерських таборах [22], де створювалися гуртки за інтересами (спортивні, тематичні, художньої самодіяльності), працювали різноманітні секції, де дітей всіляко намагалися зайняти справою.

У спортивних секціях вищих навчальних закладів займалася, зокрема професійно, велика кількість молоді. Наприклад, зі 100 випускників Київського політехнічного інституту в 1964 р. отримали спортивні розряди 82 %. Студенти брали участь у спортивних олімпіадах, виборювали олімпійські золоті, срібні та бронзові нагороди [6]. Спортивне дозвілля також включало лижний, вітрильний спорт, веслування на човнах [23].

Виїзд за кордон для пересічних громадян СРСР за сталінських часів був нереальним, практично всі були позбавлені можливості виїхати за кордон з туристською метою, що обмежувало світ радянських громадян рамками СРСР. Пізнавальний інтерес мала задовольняти власна територія. Поширені туристичні походи та експедиції на Ельбрус [24], Байкал, Карелію дозволили краще пізнати регіональні особливості, розширити власний кругозір.

Оздоровлення трудящих проводилось у заміських санаторіях, санаторно-курортних базах. Проведення відпустки в Будинку відпочинку чи санаторії ставало все доступним практично для всіх. Путівки в санаторії розподіляли профспілки, на лікування до них направляли лікувально-профілактичні установи. Більше 50 % путівок видавалися працівникам і службовцям за рахунок засобів соціального страхування оплатою 10-30 % вартості, чи за рахунок бюджету охорони здоров'я безкоштовно. Популярними центрами відпочинку та оздоровлення, за свідченням фотографій, були міста Алушка, Ливадія, Саки, Євпаторія, Севастополь, курортна зона Симеїз, Місхор (АРК Крим, Україна), м. Єсентуки, м. Анапа (Пн. Кавказ), Васильєвський санаторій (Татарстан, РФ), Іссик-Кульський санаторій (Киргизія) [25]. Крім того, фотографії, зроблені під час відпочинку та оздоровлення, були не лише приємною згадкою про чудово проведений час, а й пам'яттю про нові знайомства, нові захоплення, душевні переживання (зокрема, романтичні почуття). У 1950-х рр. відбулось переведення санаторіїв і будинків відпочинку літнього типу на цілорічний режим роботи в Криму. Про цей факт свідчить низка фотографій, знятих взимку в Симеїзі Артеку, Алушці, Місхорі [26].

Нерідко через брак путівок люди організовували так званий «дикий» відпочинок на морі. Відпочивальники нерідко винаймали дешеве приміщення без зручностей та комфорту, які орендували у місцевих жителів, або ж користувались палатками. Життя серед дикої природи, приготування їжі на багатті свідчить про пошук свободи, єднання з природою, тимчасову відмову від звичного міського укладу життя та комфорту. На узбережжі можна було зустріти відпочиваючих, які приїхали власною автівкою. Автомобіль в той час — річ не з дешевих, а це свідчить, про те, що благоустрій зростав. Популярними місцями курортного відпочинку були Ялта та Алушта (АРК Крим, Україна).

Відпочинок нерідко доповнювався прагматизмом. Окрім маси вражень від поїздки до Прибалтики, тривалістю 1-2 дні, туристи купували потрібні речі — порівняно недорогі та якісні.

Навіть нечисленні закордонні відрядження дипломатів, льотчиків дальньої авіації і моряків давали свої плоди: до СРСР з-за кордону потрапляли всі модні «штучки» і журнали.

З другої половини 1950-х рр. при республіканських, крайових і обласних радах професійних спілок діяли відділи іноземного туризму (пізніше вони були реорганізовані у відділи радянського туризму за кордон) на постійній основі. На підставі отриманих від ВАТ «Інтурист» контрольних цифр на початку кожного року ці інституції проводили розподіл наявних путівок по галузевих радах професійних спілок. Підприємства і установи здійснювали

попередній відбір претендентів. Щоб потрапити за кордон, претендент мав мати високі моральні якості, щоб гідно представляти Радянський Союз та протистояти західній культурі. Обов'язковою була при наявності характеристика-рекомендація (політичний та моральний стан людини, її ставлення до праці, участь у громадській роботі, стосунки з колективом з місця роботи), підписана особисто керівником установи або підприємства і головою профспілкового комітету. Обов'язковою процедурою було узгодження кандидатур потенційних туристів з партійними функціонерами. Для цього в усіх областях країни діяли комісії з питань виїзду за кордон при обласних партійних комітетах. Звісно, що таким вимогам могли відповідати в першу чергу урядовці, партійці і лише зрідка до цього переліку потрапляли передовики виробництва. Хоча в ідеалі, перевагу мали ударники соціалістичної праці, переможці соціалістичних змагань.

Підготовлені пакети документів від претендентів потрапляли до обласної ради профспілок, де відбувався їх аналіз на відповідність правилам оформлення, а також персонально розглядалася кожна кандидатура. Оскільки було можливе «відсіювання» когось із потенційних вояжерів, зазвичай на розгляд приймалися пакети документів і від декількох «резервних» кандидатур [27, с. 198], що також мали бажання вирушити у подорож за вказаним маршрутом.

Партноменклатури могли дозволити собі поїздки в Болгарію [28]. Путівка на курорти «Сонячний берег» або «Золоті піски» коштувала близько 300 рублів, з собою на обмін можна було взяти ще стільки ж. Болгарія для радянських людей була близьким і доступним, а головне таким бажаним «закордоном». Хоча в народі обговорювалось питання, чи є Болгарія закордонною. Поширеним був вислів: «Курка не птиця, Болгарія не закордон».

З другої половини 1950-х рр. у СРСР простежується тенденція збільшення кількості бажаних побувати за кордоном. У 1956 р. за кордон відправилось 561 тис. радянських туристів, а в 1965 р. їх кількість зросла майже до 1,2 млн. осіб [29, с. 50].

**Висновки.** Таким чином, можна зробити висновок, що в період 1950-1960-х рр. питання соціальної сфери на рівні з виробничими набули системного розвитку в політиці держави. Як свідчать фотографії цього періоду, держава не лише пропагувала здоровий спосіб життя, а й організовувала заходи для фізичного оздоровлення та культурного і духовного розвитку. Лібералізація, відносна демократизація, гуманізація політичного та громадського життя значно вплинули на розширення відпочинкових та дозвіллевих форм: спортивно-масових, культурно-освітніх, туристично-пізнавальних, оздоровчо-релаксаційних тощо. Важливо, що для дозвілля цього періоду притаманне збереження і подальший розвиток традиційних форм, передусім, сімейних, які були природною протипагою штучного колективізму, нав'язуваного тогочасною ідеологією в радянській країні.

## Література:

1. Бурдые П. Фотография как средство и индекс социальной интеграции [*Електронний ресурс*] / П. Бурдые / Научная электронная библиотека. — Режим доступу: <http://elibrary.ru/item.asp?id=923493>
2. Стяжкіна О.В. Гендерні виміри радянської повсякденності 1960 — середини 1980-х років / О. Стяжкіна // Краще знавство. — 2010. — №3. — С. 214-223.
3. Герасимова М. С. Дозвілля в повсякденному житті населення Донбасу в 1945 — 1953 рр. / М.С. Герасимова // Нові сторінки історії Донбасу: Збірник статей. Кн. 13/14 / Заст. голов. ред. О. В. Стяжкіна. — Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2007. — С. 218-235.
4. Лисак В.Ф. Святкова буденність українських селян у 1950-1960-ті рр. / В.Ф. Лисак [*Електронний ресурс*] // Історія: Збірник наукових праць. — Київ, 2009. — 500 с. — Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11362.html>
5. Косіненко О. В. Громадські та сімейні свята жителів промислових міст України в повоєнний період (1944-1953 рр.) / О. В. Косіненко, Н. Г. Горобець // Дослідження і розвідки з всесвітньої історії і правознавства : зб. наук. праць / редкол.: О. І. Кожухар, Ю. І. Чирва, В. О. Яшин. — Кривий Ріг, 2012. — Вип. 10. — С. 46-59.
6. Хоменко Н. Колективне дозвілля як спосіб контролю за студентською повсякденністю [*Електронний ресурс*] / Н. Хоменко. — Режим доступу: <http://histsans.com/LiberUA/978-966-2464-02-3/68.pdf>
7. Залозний М. Ю. Особливості розвитку курортно-рекреаційної галузі Криму у 1950-1960-х рр. (Історико-правове дослідження) / М.Ю. Залозний // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. — Серия «Юридические науки». — 2011. — Том 24 (63). — № 1. — С. 268-274.
8. Кузнецова Л.А. Гендерные аспекты курортного отдыха в СССР [*Електронний ресурс*] / Л.А. Кузнецова

- // Вестник Перм. ун-та. — История. — 2011. — Вып. 3. — №17. — С.81-85. — Режим доступа: <http://www.histvestnik.psu.ru/PDF/20113/12.pdf>
9. Лыскова О.В. Туризм как основание пространства-времени: мобильность коллективной памяти [Электронный ресурс] / О.В. Лыскова — Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/-7-2011/sociology/lyskova.pdf>
10. Чистиков А.Н. Советский выездной туризм 1950-1960-х годов: социальный аспект / А.Н. Чистиков // Труды исторического факультета Санкт-Петербургского университета. — 2012. — № 9. — С. 184-190.
11. На физкультурных занятиях, фото ИТАР-ТАСС, 1958 г. [Электронный ресурс] / Подборка ретроснимков из архива агентства «Фото ИТАР-ТАСС». — [Режим доступа]: <http://stomaster.livejournal.com/2093038.html>
12. Производственная гимнастика в типографии, 1957 г., Сочи. Утренняя гимнастика в санатории, 1957 г. — [Электронный ресурс] / СССР глазами американского фотографа (Джери Кука). — [Режим доступа]: <http://savok.name/294-ussrusa.html>; Летний лагерь, 1958 г. — [Электронный ресурс] / Ретроспектива: как росли советские дети. — Режим доступа : <http://inkazan.ru/retrospektiva-kak-rosli-sovetskie-deti/>
13. ДАВіО (Державний архів вінницької області). — №7230, 1960 р.; Московский театр, Концерт самодеятельности, Праздничный вечер, *Танцы прямо во дворе под радиолу. 1961 г., Оркестр на нижнем этаже кинотеатра Россия (Пушкинский). 1961 г.* — [Электронный ресурс] / Портреты эпохи «оттепели» — [Режим доступа]: <http://maxpark.com/community/129/content/2415341>
14. Зрители на ипподроме, 1958 г., У касс московского ипподрома, 1958 г. — [Электронный ресурс]. — [Режим доступа]: <http://savok.name/vov/page/3/main/294-ussrusa.html>; Жизнь в СССР — 1950-е годы — [Электронный ресурс]. — [Режим доступа]: [http://www.liveinternet.ru/users/romanovskaya\\_galina/post85688049/](http://www.liveinternet.ru/users/romanovskaya_galina/post85688049/)
15. Черняк И. Шарокаты [Электронный ресурс] / И. Черняк // Российская газета: Неделя. — 2012. — № 5730. — 15 марта. — [Режим доступа]: <http://www.rg.ru/2012/03/15/biliard.html>
16. Ботанический сад, спуск озеру Кабан, 1957 г., Дети в казанском ботаническом саду, 1957 г., Катание на пони в Ботаническом саду, 1958 г. [Электронный ресурс]. — [Режим доступа]: <http://inkazan.ru/retrospektiva-kanan-sovetskaya/>
17. ДАВіО. — №5989. — Вінниця, 1959 р., № 9917. — Вінниця, 1961 р., №6013. — Вінниця, 1961 р., №1-9051. — Вінниця, 1964 р. — №10216. — Вінниця, 1965 р., №10215. — Вінниця, 1965 р. №10303. — Вінниця, 1966 р.
18. Ленинград. На пляже у Петропавловки, 1957 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://kommari.livejournal.com/472220.html>; На озере, 1958 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://bigpicture.ru/?p=206408> ; Родительский день на даче, 1957 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://inkazan.ru/retrospektiva-kak-rosli-sovetskie-deti/>
19. Ретроспектива: советские застолья. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://inkazan.ru/retrospektiva-sovetskie-zastolya/>; Соседи собрались всем двором и отмечают праздник. Сталино (ныне Донецк) 1950-е гг. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://phistory.info/photo-history/1048-sosedi-sobralis-vsem-dvorom-i-otmechayut-prazdnik-stalino-nyne-doneck-ussr-sssr-1950-e-gg.html>
20. Белые ночи в Ленинграде, 1958 г., На берегу Москвы-реки, 1959 г., У гостиницы Украина, 1950 г., Свидание на станции метро, 1967 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://bigpicture.ru/?p=206408>
21. Летняя дача на Лебяжьем озере, 1959 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://inkazan.ru/retrospektiva-kak-rosli-sovetskie-deti/>
22. Летний лагерь, 1958 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://inkazan.ru/retrospektiva-kak-rosli-sovetskie-deti/>;
23. Трамплин в Кавголово, под Ленинградом, 1959 г., Москва. Лыжники у Белорусского вокзала, 1958 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://savok.name/294-ussrusa.html>.; ДАВіО. — №1-443. — Вінниця, 1961р., №322. — Вінниця, 1960 р., №5703. — Вінниця, 1957 р., №1-913.— Вінниця, 1964 р.; Редькин М. Яхты на Волге. Сталинград, 1955 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://deleysk.ru/eto-interesno/zhizn-sssr-v-fotografyah/>; Повседневная жизнь советских людей (50-60-х гг.) в фотографиях Lisa Larsen. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.livemaster.ru/topic/414993-povsednevnyaya-zhizn-sovetskih-lyudej-50-60-h-gg-v-fotografyah-lisa-larsen>
24. Подъем на Приэльбрусье, 1963 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://inkazan.ru/retrospektiva-otdyx-po-sovetski/>
25. Алушка 1963 г., Ливадия 1962 г., Саки 1955 г. Симеиз 1953 г., Евпатория 1955 г., Севастополь 1967 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://humus.livejournal.com/3282805.html>; Ессентуки 1952 г., На отдыхе в санатории «Васильевский» 1954 г. — [Электронный ресурс]: <http://inkazan.ru/retrospektiva-otdyx-po-sovetski/>; Анапа 1968 г., Иссык-Кульский санаторий 1953 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://humus.livejournal.com/2851066.html>
26. Симеиз. Скала «Диво» 28.01.1953 г., Крым. Артек. 13.01.1953 г., Крым. Алушка. «Лебединое озеро» 22.01.1953 г., Крым. Мисхор. Фонтан «Арзы и Али-Баба» 22. 01 1953 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://humus.livejournal.com/3282805.html>
27. Попов О.Д. Небанальне повсякдення: підготовка до турпоїздки за кордон у Радянському Союзі 1960—1980-х рр. // Краєзнавство. — 2010. — №3. — С. 197-203.
28. Михайловград, Болгария 1968 г. [Электронный ресурс]. // Ретроспектива: отдых по-советски. — Режим

доступа: <http://inkazan.ru/retrospektiva-otdyx-po-sovetski/>

29. Попов А. Советские туристы за рубежом: идеология, коммуникация, эмоции (по отчетам руководителей туристских групп) // Историческая панорама. — 2008. — № 6. — С.49-56.

*Стаття знайомить читача з дозвіллям як важливим елементом повсякденного життя радянського населення у 1950-1960-х рр., розглядає поширені форми дозвілля та соціальні практики відпочинку на підставі аналізу фотографій зазначеного періоду.*

**Ключові слова:** історія СРСР, фотографії, повсякденність, дозвілля, відпочинок, туризм.

*Статья знакомит читателя с досугом как важный элемент повседневной жизни советского населения в 1950-1960-х гг., рассматривает распространенные формы досуга и социальные практики отдыха на основании анализа фотографий указанного периода.*

**Ключевые слова:** история СССР, фотографии, повседневность, досуг, отдых, туризм.

*The article introduces the reader to leisure as an important part of everyday life of the Soviet people in the 1950-1960's, considering the common forms of entertainment and social practices rest on the analysis of photographs of this period.*

**Key words:** History of the USSR, photos, everyday life, leisure, recreation and tourism.

УДК 378. 477

А.М. Крохмаль  
м. Харків, Україна

## ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МЕТОД ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МЕЖАХ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ОСВІТИ ВНЗ УКРАЇНИ

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції світу диктують нам необхідність створення та впровадження нових форм та методів навчання. Провідної ролі нині набуває дистанційне навчання як таке, що дозволяє оптимізувати й економічно спростити увесь процес навчання. Соціальні та економічні особливості нашої країни, такі як достатньо велика подовженість території із заходу на схід, недостатність коштів у більшості пересічних родин на оплату житла та побутових видатків молоді у випадку отримання ними освіти у віддаленні від постійного проживання, спричиняють необхідність знаходження нових засобів навчання з боку ВНЗ.

**Аналіз попередніх наукових досліджень з теми.** Проблема організації дистанційної освіти є достатньо новою для педагогічної науки. Особливо значущими для теорії методики дистанційного навчання є праці вітчизняних, російських та зарубіжних учених: М. Аллена, В. Бикова, Дж. Боата, Дж. Даниела, М. Євтуха, Д. Кагана, В. Кухаренка, Ш. Крида, М. Мур, О. Петерса, В. Тихомирова, Р. Холмберга, А. Хуторського, Б. Шуневича та інших.

Актуальним науковим дослідженням щодо організації дистанційної освіти є аналіз причин, що спонукають до впровадження дистанційної підготовки викладачів (широкий доступ до офіційних та неофіційних можливостей, що розширює географію підготовки викладачів; значна економія коштів; підготовка, перепідготовка та підтримка викладачів під час освітніх змін та реформ навчальних планів, який було проведено Шарлотом Кридом [8, с. 14]. У працях В. Бикова та П. Стефаненко підкреслюється функція додатковості дистанційного навчання поряд із денною, вечірньою та заочною формами [1; 2]. При цьому зауважується, що дистанційне навчання в жодному випадку не слід ототожнювати із заочним, оскільки «дистанційне навчання передбачає отримання освітніх послуг на дистанції, без відвідування вишу, за допомогою нових комп'ютерних та комунікаційних технологій» [6, с. 183]. В. Кухаренко акцентує увагу на тому, що дистанційне навчання базується на трьох складових: «відкрите навчання, комп'ютерне навчання, активна взаємодія з викладачем та студентом з використанням сучасних телекомунікацій» [4, с. 4]. Однак учений наголошує, що найважливішим у дистанційному

навчанні «є спілкування студента з викладачем та зі своїми колегами» [4, с. 5], що відбувається за допомогою електронної пошти, телеконференцій та інших засобів. Таким чином, вважаємо достатньою обґрунтованість значущості дистанційного навчання у сучасному освітньому процесі. Однак зауважуємо, що потребують дослідження питання організації такої форми навчання у межах конкретних навчальних дисциплін, яке має спрямовувати викладача на розробку прийнятних у дистанційному форматі форм та методів подання навчальної інформації.

**Метою статті** визначаємо аналіз особливостей вивчення іноземних мов за допомогою дистанційного навчання та можливості використання дистанційних курсів у процесі викладання іноземних мов студентам денної та заочної форм навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Швидкий темп життя та ненормований робочий день майже кожної людини виявляють недостатність часу на навчання протягом дня, що спричиняє необхідність отримання знань після роботи, сидячи в дома перед комп'ютером. Тобто іншими словами, людина самонавчається, використовуючи Інтернет. Отже, широке розповсюдження всесвітньої мережі дозволяє використовувати її резерви у якості навчального засобу нового типу. Саме можливість зайти, зареєструватись та пройти той чи інший навчальний курс у будь який час за допомогою Інтернету, спонукало до появи та швидкого розвитку дистанційного навчання.

Перші дистанційні курси з'явилися в Америці та у Західній Європі. Появі цих курсів передувало використання різноманітних Інтернет-ресурсів, таких як навчальні CD-ROMи, сайти, електронні підручники. Але всі вони використовувались як допоміжні засоби, які потрібно було спочатку знайти в Інтернеті і лише потім реалізовувати у навчальних заняттях. Пізніше починають з'являтися дистанційні курси, у межах яких усі вищезазначені інтегрувались. Таким чином, під час опанування тим чи іншим дистанційним курсом, студент економив час та зусилля, які раніше витрачав на пошуки допоміжної інформації на додатковому сайті. Усе, що є необхідним для навчання, він знаходив у представленому навчальному курсі.

Економічна оптимальність використання дистанційних навчальних курсів спричинила їх швидке розповсюдження на теренах світового освітнього простору. Наразі все частіше йдеться про заміну заочної форми навчання дистанційними курсами. Розглянемо детальніше можливості цього переходу в межах можливостей українського суспільного життя, економіки та культури на прикладі дистанційного курсу з англійської мови для студентів непрофільних вищих технічних навчальних закладів.

Сучасне суспільство є суспільством поліглотів, оскільки все частіше студенти виявляють бажання вивчати декілька іноземних мов через плани мобільності у майбутньому працевлаштуванні. При цьому студенти, що навчаються на денному відділенні, звісно, мають більше часу для вивчення кількох іноземних мов, водночас ті, що здобувають освіту заочно, мають велику завантаженість роботою упродовж дня. Тому, навіть велике бажання та усвідомлення необхідності опанування курсом іноземної мови, але недостатність часу, є умовою альтернативного вибору дистанційного навчання, оскільки саме воно дає можливість студентам отримати, закріпити та використати ті чи інші знання з іноземних мов у комфортному режимі індивідуального навчання без необхідності особистої фізичної присутності в університеті. Таким чином перехід із заочної форми навчання на дистанційне є новим кроком у розвитку освіти, що зумовлений сучасними особливостями економічного розвитку України.

Водночас потрібно мати чітке уявлення як щодо позитивних так і до негативних наслідків цього переходу. Позитивність дистанційного навчання виявляється у можливості студентів здійснювати самокерування процесом вивчення іноземних мов. Іншими словами, маючи графік складання тої чи іншої теми, студенти самостійно приймають рішення, коли саме їм буде зручно скласти іспит.

Не менш важливою позитивною рисою дистанційного навчання є можливість студента користуватись необхідним матеріалом у вигляді електронних книг, підручників, текстів, сайтів, зображень та інших допоміжних засобів, які представлено як засоби інформації дисциплінарного курсу. При цьому студент не витрачає час на пошук потрібної інформації в Інтернеті. Наприклад, у межах курсу з англійської мови для студентів спеціальності «геоінформаційні системи та

технології» на домашній сторінці розміщено: програму курсу, що визначає тематику, розподіл годин за модулями, графік складання модулів та іншу презентаційну інформацію курсу. Крім того студенти мають змогу користуватись навчальною інформацією довідкового змісту, зокрема таблицею з неправильними дієсловами, глосарієм, який допомагає зрозуміти лексичну термінологію текстів. Самі ж тексти можна знайти не лише в кожній окремій темі, але й на домашній сторінці у вигляді «Individual Reading». Кожна тема наповнена зображеннями у вигляді малюнків, схем, карт щодо змісту.

Для розвитку слухання та аудіювання в кожній темі зроблені посилання на той чи інший сайт, що сприяє комфортному опануванню студентів дисципліною.

Маємо зазначити, що дистанційний курс з англійської мови визначається різними за способами дій та змістовим наповненням видами завдань та тестів. Наприклад, у межах теми «English Speaking Countries» представлено слайд-шоу «The United States of America», де студенти отримують візуальну інформацію щодо географічних положень, прапорів, основних характеристик того чи іншого штату Америки. Такі ж слайд-шоу створено і для тем «Kiev, London and Washington as Geographical Cities». Для найбільш глибокого занурення у проблему теми курсу подаються посилання на художні та документальні фільми, що дозволяє деталізувати визначені об'єкти вивчення. Так у межах теми «English Speaking Countries» студенти можуть знайти фільми «Ukraine» та «Europe», а у процесі вивчення теми «Kiev, London and Washington as Geographical Cities» — фільм «London. Ten Things You Have to Know».

Крім того, курс містить декілька фільмів щодо пояснення граматичного матеріалу, які не лише розвивають вміння розуміти англійську мову на слух, але й дають можливість студентам, які недостатньо добре зрозуміли граматику, побачити практичне використання певного граматичного правила. Такі фільми ми можемо знайти у межах тем «Computer Technologies for Nowadays», «GIS for Nowadays», «Analogue and Digital Maps».

Дистанційний курс дає змогу студентам виконувати різні види завдань та тестів. Так для теми «Kiev, London and Washington as Geographical Cities» студентам пропонується приготувати презентацію «Міста світу та геодезія». Викладач встановлює день та час, коли студенти збираються в аудиторії для демонстрації своїх презентацій. Саме таке завдання розвиває практичне застосування іноземної мови в житті. Тести, що виконують студенти, визначаються різноспрямованістю, а саме: студенти мають вибрати правильну відповідь серед запропонованих, знайти ту чи іншу країну на карті, знайти визначення до того чи іншого терміну та інші.

Однією з позитивних рис дистанційного навчання іноземної мови є можливість економії часу на перевірку завдань. Робота з дистанційним курсом побудована таким чином, що викладач не перевіряє деякі завдання. Це пояснюється особливими можливостями електронної програми, яка дозволяє перевіряти завдання автоматично. Наявність та кількість тих чи інших завдань з подібною формою оцінювання визначається самим викладачем, що складає свій курс. Водночас слід зазначити, що існують завдання, які мають бути перевірені у вигляді доповіді, презентації тощо.

Дистанційний курс визначається структурованістю процесу навчання. Так, на початку курсу студент завжди має можливість ознайомитись із його структурою, однак вільний доступ до теоретичного матеріалу з будь якої теми дозволяє здійснювати навчання без «прив'язки» до попередніх тем. Саме така прозорість курсу надає студенту можливість чітко будувати свій графік роботи у межах цього курсу, контролюючи лише своєчасне складання тестів та завдань.

Новими можливостями для студентів визначається організація сайту дистанційного курсу. Так, у його межах працює календар подій, що поділяється на чотири види: загальні, події курсу, групи та особисті. Загальні, групові події та події курсу визначаються та контролюються викладачем (у них представлено кінцеві терміни складання іспитів, дати загальних зборів щодо захисту визначених у програмі робіт тощо). Особисті події визначаються самим студентом з метою уникнення ситуації, коли може виникнути певна «накладка» необхідності бути присутнім в університеті та виконувати діяльність у межах особистих планів. Отже, такий календар виконує

функції свого роду організатору для студента, допомагаючи йому розподіляти час на навчання та особисте життя.

Хочемо звернути увагу, що однією з позитивних сторін дистанційного вивчення іноземної мови є розвиток у студентів самоконтролю та самодисциплінованості. За допомогою дистанційного навчання студенти не лише вивчають іноземну мову, але й набувають умінь самостійно будувати навчальний процес: раціонально використовувати свій час, планувати етапи роботи, контролювати вчасне виконання завдання. Цінним у цьому процесі є розвиток організованості на підсвідомості, що дозволяє здійснювати самовиховання особистості більш якісним та міцним. Саме ці якості, на нашу думку, є визначними для молодих спеціалістів у процесі пошуку роботи та організації професійної діяльності.

Дистанційний курс з іноземної мови визначається інтерактивністю, яка виявляється через роботу форумів, на яких студенти мають можливість задати питання стосовно виконання того чи іншого завдання. Відповіді мають писати інші студенти, за кожну правильну відповідь вони отримують додаткові бали за курс. Роль викладача у цьому виді роботи — контролювати або корегувати правильність відповідей. Така можливість курсу сприяє активності учасників, а також мотивує їх до самонавчання.

Водночас, у запровадженні такого дистанційного курсу є негативні риси. Слід зазначити, що вивчення іноземної мови має відбуватися у взаємодії «викладач-студент» або «студент-студент». Кінцева мета будь-якого курсу іноземної мови — це вміння студентів висловлювати свою думку, вміння вести ділові бесіди та перемовини, вміння використовувати професійну лексику в бесідах з представниками інших країн іноземною мовою. Вивчаючи іноземну мову дистанційно, студент є обмеженим у практичному застосуванні усного мовлення на рівні «живого спілкування».

Також слід звернути увагу на особливості соціальних реалій української «глибинки», у якій досі не налаштовано мережу Інтернет, тож мешканці таких районів не мають технічної можливості бути дистанційними студентами.

Ще одним недоліком дистанційного курсу є сумнівна чесність особистого навчання, адже студент такої форми навчання — особа віртуальна, тож неможливо напевне визначити, хто саме виконує тест: він сам чи хтось за нього. Таким чином ми не маємо впевненості, що оцінили знання саме нашого студента, а не когось іншого.

Не менш важливим недоліком дистанційного навчання, на нашу думку, є заміна «живого спілкування» комп'ютерами. На думку психологів, у сучасному суспільстві народилась нова проблема: скорочення, а інколи й заміна, «живого спілкування» віртуальним. Сучасні люди зменшили реальне спілкування зі своїми друзями, рідними. Тенденція суспільного життя така, що у вільний час люди не зустрічаються зі своїми рідними й близькими, а спілкуються в чатах, соціальних мережах та на сайтах. Дистанційне навчання, на наш погляд, ще більш скорочує «живе спілкування» людей. Замість відвідування лекцій, занять, де відбувається спілкування (хоча б у межах «студент — викладач», «студент-студент»), студенти сідають за комп'ютер та виконують завдання курсу.

**Висновок** Звертаючи увагу на всі позитивні риси та недоліки дистанційного навчання іноземних мов у непрофільних вищих технічних навчальних закладах, доходимо наступного висновку: неможливою є повна заміна заочної форми навчання дистанційним, оскільки не вирішеною є суспільна проблема загальнодержавного покриття Інтернет-мережею всіх населених пунктів.

Стосовно денної форми навчання, ми вважаємо, що деякі завдання з курсу дистанційного навчання можуть бути використані як допоміжні інструменти в процесі навчання іноземних мов. Ми маємо пам'ятати, що саме вміння студентів висловлювати свою думку, вміння вести ділові бесіди та переговори, вміння використовувати професійну лексику в бесідах з представниками інших країн іноземною мовою — є мета підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця.

### Література:

1. Биков В.Ю. Дистанційна освіта — перспективний шлях до розвитку професійної освіти // Педагогічна газета. — 2001. — №1. — С.2.
2. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В.В. Гузеев. — М., Народное образование, 2001.
3. Горчакова-Сибирская М.П. Инновации в профессиональном образовании: педагогические технологии: учеб. пособие / М.П. Горчакова-Сибирская. — М., 2001.
4. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навч. посібник: 2-е вид., доп./ За ред. В.М. Кухаренка. — Харків: НТУ «ХПИ», «Торсінг», 2001. — 320 с.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. — Самара: Издательский дом «БАЖРАХ-М», 2008. — 672с.
6. Стефаненко П.В. Теоретические и методические основы дистанционного обучения в высшей шк-ле: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Стефаненко Павел Викторович. — К., 2002. — 492 с. + прил.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. — М., 2002
8. Creed C. The use of distance education for teachers. Report for DFID. — Cambridge: IRFOL, 2001. — 57p. — Режим доступу: <http://irfol.ac.uk/publications/pdfs/mappingreport.pdf>.

*У статті визначаються особливості дистанційного навчання іноземних мов у непрофільних вищих технічних навчальних закладах. Обґрунтовуються позитивні сторони та недоліки дистанційного навчання, ефективність дистанційного навчання в процесі викладання іноземної мови студентам денної форми навчання, та можливість заміни заочної форми навчання дистанційним.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, дистанційне навчання з англійської мови, живе спілкування, соціальні та економічні особливості організації дистанційних курсів.

*В статье определяются особенности дистанционного изучения иностранного языка. Характеризуются положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения, возможность использования дистанционного курса со студентами дневной формы обучения и проблемы замены заочной формы обучения дистанционным.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, дистанционный курс по английскому языку, живое общение, социальные и экономические особенности организации дистанционных курсов.

*In the article it is defined the features of distance learning of a foreign language. It is characterized the positive and negative aspects of distance learning, ability to use distance course with full-time students and problems of replacement of tuition by correspondence by distance course.*

**Key words:** distance learning, English distance course, communication, social and economic features of distance course organizing.

УДК 378.091.313:004.77

Ю.С. Кулінка  
м. Кривий Ріг, Україна

### ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ РОЗРОБЦІ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЄКТІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Сучасна освітня політика визначає мету та основні завдання модернізації освіти, серед яких головною є забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження його фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. При цьому основна роль відводиться вищій школі, адже майбутній учитель має володіти низкою знань, умінь і навичок як педагогічних, так і професійних.

Оновлення освітньої діяльності, досягнення нової якості освіти пов'язують з інформатизацією освіти, оптимізацією методів навчання, активним використанням технологій



відкритої освіти.

Однак рішення завдань у цьому напрямі пов'язано з певними труднощами, що мають безліч причин. Сучасні інформаційні технології не завжди органічно вписуються в традиційний навчальний процес вишу і навіть у процес професійної підготовки майбутнього вчителя.

Резерви підвищення якості підготовки педагогічних кадрів у вищій школі значні. На теперішній день немає необхідності переконувати викладачів педагогічних ВНЗ у важливості впровадження в навчальний процес більш досконалих методик навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх інтелектуальних здібностей, формування навичок наукової організації праці. У вирішенні цієї проблеми значна роль відводиться вдосконаленню самостійної роботи студентів.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів різнобічно висвітлюються в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, І. Лернера, П. Підкасистого, Л. Спіріна, М. Шкіля та ін.; самостійна робота визначається як один із ефективних методів пізнавальної діяльності в роботах А. Алексюка, Б. Єсіпова, П. Підкасистого та ін.; самостійна робота як форма організації навчання досліджується Ю. Бабанським, М. Дьяченком, Л. Кандилович, І. Лернером, В. Сиротюком та ін.

Досягнення сформованості у студентів самостійності багато в чому, на думку дослідників Г. Воробйова, Н. Морзе, Л. Макаренко, О. Осадчук, Є. Полат та ін., залежать від рівня їхньої інформаційної компетентності, а саме від уміння самостійно здобувати, опрацьовувати і використовувати інформацію в процесі освітньої й наукової діяльності.

Аналіз ступеня розробки різних аспектів зазначеної проблеми засвідчив недостатнє дослідження питань, що пов'язані з розглядом особливостей використання нових технологічних та інформаційних підходів до процесу самостійного навчання, визначав би форми роботи за умов модернізації навчального процесу.

Незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень, присвячених самостійній науковій організації праці студентів, багато питань цієї складної проблеми залишаються поки що не з'ясованими. Не розкриті достатньою мірою особливості використання інформаційно-комунікативних технологій у самостійній роботі студентів.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Враховуючи актуальність дослідження, наше завдання — теоретично обґрунтувати питання організації самостійної роботи студентів, майбутніх учителів технологій, під час використання інформаційно-комунікативних технологій, а саме: при розробці телекомунікаційних проектів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Самостійна робота студентів, які засвоюють педагогічну професію, є важливою умовою формування професійно-педагогічної компетентності, розвитку професійних педагогічних здібностей, а тому складає значну частину навчального процесу ВНЗ. Вивчення науково-педагогічної літератури та власний педагогічний досвід показують, що професійна спрямованість самостійної роботи студентів педагогічного вишу часто стає джерелом їх навчальної активності, сприяє розвитку гностичної, організаторської, конструктивної, комунікативної та інших функцій.

На думку дослідників, система вищої освіти покликана не лише давати студентам певну систему знань, формувати в них професійні вміння та навички, розвивати творче мислення, але й озброювати методикою самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності.

Самостійна робота — це спеціально організована діяльність студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, спрямована на самостійне виконання навчальних завдань різних рівнів складності як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час. Метою організації самостійної роботи студентів є її спрямування на виконання соціального замовлення, тобто формування у студентів уміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у потоці

наукової інформації [1, с. 23].

Відповідно до нової освітньої парадигми незалежно від спеціалізації й характеру роботи будь-який починаючий фахівець має володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями й навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої й дослідницької діяльності за рішенням нових проблем, досвідом соціально-оцінної діяльності. Два останні складники освіти формуються саме в процесі самостійної роботи студентів. Ефект від самостійної роботи студентів можливо отримати лише тоді, коли вона реалізується в освітньому процесі ВНЗ як цілісна система, що пронизує всі структурні компоненти та етапи навчання.

Широкі можливості розвитку в студентів уміння саморегуляції діяльності дає поєднання використання інформаційно-комунікативних та проектних технологій, а саме — підготовка телекомунікаційних проектів.

Відповідно до аналізу наукової літератури, метод проектів — це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, що має завершитися реальним презентабельним результатом, належним чином оформленим. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у практичній діяльності. На думку науковців, щоб досягти такої мети потрібно навчити студентів самостійно мислити, окреслювати й розв'язувати проблеми, інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки реалізації різних варіантів розв'язання проблеми.

Однією з форм організації самостійної роботи студента, на думку Г. Бобровича є проектна діяльність. В основу останнього ним покладено розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному середовищі тощо [1].

Як зазначає науковець, метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність — індивідуальну, парну, групову, що виконується протягом певного проміжку часу. Метод проектів завжди передбачає вирішення якоїсь проблеми, що, в свою чергу, призводить до використання сукупності різноманітних методів та засобів навчання, з одного боку, а з іншого, — дає змогу інтегрувати знання та вміння із різноманітних сфер науки, техніки, технології, творчих галузей [1, с. 25].

Проект — це спеціально організований педагогом і виконаний студентом (або групою) творчий інтелектуальний продукт, який передбачає реалізацію комплексу дій, виконавець яких самостійно обирає алгоритм та засоби розв'язування поставленого завдання, несе відповідальність за свій вибір і результат праці. Науковці розглядають метод проектів як педагогічну технологію, орієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє застосування й надбання нових (у тому числі шляхом самоосвіти) [3].

Результати виконаних проектів повинні бути, що називається, «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання, якщо практична, конкретний результат, готовий до впровадження.

Виконання проектів студентами, на думку Д. Фрайд-Буса, формує мотиви навчально-пізнавальної діяльності студентів, тому що останні роблять персональні інтелектуальні інвестиції в проект і бачать реальні результати своєї діяльності, а також мотивацією служить і те, що вони постійно працюють над удосконаленням власних технологій, знань, умінь і навичок оперування комп'ютерними програмами й Інтернет-ресурсами.

Цікавим вирішенням організації самостійної роботи студентів є поєднання таких освітніх технологій як метод проектів та інформаційно-комунікативні технології.

Згідно з аналізом наукової літератури (Н. Дементієвська, Н. Морзе, Є. Полат, А. Толмачова) *навчальний телекомунікаційний проект* — це спільна навчально-пізнавальна творча або ігрова діяльність партнерів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, що має спільну мету — дослідження деякої проблеми, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення спільного результату діяльності [2]. Специфіка телекомунікаційних проектів полягає передусім у тому, що вони за своєю суттю завжди *міжпредметні*.

Тематика і зміст телекомунікаційних проектів повинні бути такими, щоб їх виконання цілком природно вимагало залучення властивостей комп'ютерних телекомунікацій. Іншими

словами, далеко не будь-які проекти, якими б цікавими й практично значущими вони не здавалися, можуть відповідати характеру телекомунікаційних проектів.

Телекомунікаційні проекти виправдані педагогічно в тих випадках, коли в процесі їх виконання:

- передбачаються численні, систематичні, разові або тривалі спостереження за тим або іншим природним, фізичним, соціальним і ін. явищем, які вимагають збирання даних у різних регіонах для розв'язування поставленої проблеми;
- передбачається порівняльне вивчення, дослідження того чи іншого явища, факту, події, яка відбулася чи має місце в різних місцевостях для виявлення певної тенденції або прийняття рішення, розробки пропозицій ін.;
- передбачається порівняльне вивчення ефективності використання одного і того ж або різних (альтернативних) способів розв'язування однієї проблеми, одного завдання для виявлення найбільш ефективного, прийняттого для будь-яких ситуацій рішення, тобто для отримання даних про об'єктивну ефективність способу розв'язування означеної проблеми;
- пропонується спільне творче створення, розробка деякої теми, будь-то чисто практична робота (виведення нового сорту рослини в різних кліматичних зонах) або творча робота (створення журналу, газети, Web-сторінки, п'єси, книги, музичного твору, пропозицій по вдосконаленню навчального курсу, педагогічного програмного продукту, спортивних, культурних спільних заходів, народних свят тощо);
- передбачається провести захоплюючу пригодницьку спільну комп'ютерну гру, змагання.

#### *Особливості телекомунікаційних проектів*

1. Телекомунікаційний проект, як і проекти будь-якого іншого виду, можуть бути ефективні тільки в контексті загальної концепції освіти. Вони припускають відхід від авторитарних методів навчання, з одного боку, але з іншого, передбачають ретельно продумане і концептуально обгрунтоване поєднання з розмаїттям методів, форм і засобів навчання. Це лише компонент системи освіти, а не сама система.

2. Організація телекомунікаційних проектів вимагає спеціальної та досить ретельної підготовки студентів.

3. Телекомунікаційні проекти дозволяють не тільки передавати студентам суму знань, а також навчити здобути ці знання самостійно за допомогою можливостей глобальної комп'ютерної мережі Інтернет; уміти користуватися одержаними знаннями для розв'язування нових професійно-педагогічних завдань.

4. Викладачі й студенти в процесі роботи над телекомунікаційним проектом набувають комунікаційних навичок і вмінь, тобто вміння працювати в різних групах, виконуючі різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо).

Для реалізації будь-якого телекомунікаційного проекту майбутній педагог має володіти такими знаннями та вміннями:

- уміння побачити і відібрати найбільш цікаві та практично значущі теми проектів;
- володіння всім арсеналом дослідницьких, пошукових методів, уміння організувати дослідницьку самостійну роботу;
- переорієнтація всієї професійно-педагогічної роботи на пріоритет різноманітних видів самостійної діяльності студентів, на пріоритет індивідуальних, парних, групових видів самостійної діяльності дослідницького, пошукового, творчого планів;
- володіння мистецтвом комунікації, що передбачає вміння організувати і вести дискусії, не нав'язуючи свою точку зору; здатністю генерувати нові ідеї, спрямовувати їх на пошук шляхів вирішення поставлених проблем; уміння встановлювати і підтримувати в групі проекту стійкий, позитивний емоційний настрій;
- володіння комп'ютерною грамотністю (текстовим та графічними редакторами, телекомунікаційною технологією, користуванням базою даних, принтером, серверами глобальної мережі Інтернет);

– уміння інтегрувати знання з різних галузей для розв’язування проблематики вибраних проектів.

Можливими формами і методами організації телекомунікаційної проектної діяльності під час вивчення навчальних дисциплін можуть бути: виконання проектів у малих групах або індивідуально (в основному, під час виконання планових лабораторних робіт); закріплення навчального матеріалу з конкретних тем у вигляді творчого завдання або підсумкове повторення у вигляді проекту (під час виконання контрольних, написання курсових та дипломних робіт із фахових дисциплін або методики їхнього викладання); використання «типових навчальних проектів».

Типи телекомунікаційних проектів поділяються за певними ознаками, що зображені на мал.



Для студентів технолого-педагогічного факультету формами і методами організації телекомунікаційної проектної діяльності під час вивчення навчальних дисциплін можуть бути: виконання проектів у малих групах або індивідуально (в основному, під час виконання планових практичних робіт); закріплення навчального матеріалу з конкретних тем у вигляді творчого завдання або підсумкове повторення у вигляді проекту (під час виконання контрольних, написання курсових та кваліфікаційних робіт із фахових дисциплін або методики їхнього викладання); використання «типових навчальних проектів».

Для оптимальної організації навчального процесу під час самостійної роботи студентів доцільно, щоб більша частина навчальної групи виконувала один «типовий» навчальний проект, а кілька обдарованих студентів працювали над своїми оригінальними проектами. Загальна ідея таких навчальних проектів — цікаве завдання, для розв’язання якого потрібні знання як із навчальних предметів, так і практичні навички використання комп’ютерів. Окрім того, виконання й оформлення таких проектів потребує від студентів умінь працювати з

різноманітним програмним забезпеченням: текстовими редакторами, електронними таблицями, системами керування базами даних, системами програмування тощо.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Отже, використання телекомунікаційних проектів у самостійній роботі студентів сприяє розвитку творчого мислення; підвищенню інтелектуального рівня студента; ініціює самоорганізацію практичної й дослідницької діяльності; розвиває вольову сферу в досягненні навчально-пізнавальної мети; дозволяє здійснювати самоконтроль і самокорегування знань, умінь і навичок; сприяє індивідуалізації навчання.

### Література:

1. Бобрович Г.А. Метод проектов как способ организации самостоятельных занятий // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. — Випуск 5 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. — С. 23-28.
2. Обрізан К.М. Програмні засоби навчального призначення // Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / За ред. В.М. Мадзігона, Ю.О. Дорошенка. — К.: Педагогічна думка, 2003. — С.156-165.
3. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе // Информатика и образование. — 2001.— № 4. — С. 18-20.

*У статті розкрито питання специфіки самостійної роботи студентів вишу в процесі розробки телекомунікаційних проектів. Описується технологія роботи над телекомунікаційними проектами. Обґрунтовується вплив самостійної роботи студентів над телекомунікаційними проектами на формування технологічної та інформаційної компетентності.*

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, інформаційно-комунікативні технології, метод проектів, телекомунікаційний проект, види телекомунікаційних проектів.

*В статье раскрыты вопросы специфики самостоятельной работы студентов вуза при разработке телекоммуникационных проектов. Описывается технология работы над телекоммуникационными проектами. Обосновывается влияние самостоятельной работы студентов при работе над телекоммуникационными проектами на формирование технологической и информационной компетентности.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, информационно-коммуникативные технологии, метод проектов, телекоммуникационный проект, виды телекоммуникационных проектов.

*The issues of specificity of students' independent work at the University in the development of telecommunication projects are shown in the article. The technology for working on telecommunication projects is described here too. The influence of students' independent work of during the work of telecommunication projects on the formation of the technological and information competence.*

**Key words:** independent work of students, information and communication technology, project method, telecommunication project, types of telecommunication projects.

УДК 378.091.26:004

Л.М. Кутепова  
м. Луганськ, Україна

## АДАПТИВНІ ІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ПОНЯТІЙНИЙ АСПЕКТ

**Постановка проблеми.** Державна політика України в галузі вищої освіти спрямована на утворення спільного європейського науково-освітнього простору. Одним із важливих чинників реформування освіти є використання ефективних педагогічних та інформаційних технологій, що сприяє якісній підготовці фахівців з вищою освітою та входженню в єдиний інформаційний та освітній простір [1]. Здійснення інформатизації освіти потребує з'ясування сутності цього процесу. Як зазначає В. Биков, інформатизація освіти – це створення і використання

інформаційних технологій для підвищення ефективності видів діяльності, що здійснюються в системі освіти [2, с. 6].

Одним з ключових видів освітньої діяльності є контроль якості освіти, який ґрунтується на тих знаннях, уміннях і навичках, що одержали випускники. Забезпечення високого рівня професійної діяльності майбутніх спеціалістів передбачає виявлення й оцінку якості освіти студентів, які з урахуванням сучасних науково-педагогічних поглядів доцільно проводити за допомогою заходів педагогічної діагностики. Отже, діагностика якості навчання майбутніх фахівців повинна розглядатися як суттєвий компонент навчального процесу.

Об'єктивна, науково розроблена діагностика засвоєних і практично орієнтованих знань може не тільки стати індикатором якості підготовленості тих, хто навчається, але й існувати як об'єктивний показник переваг або недоліків тієї чи іншої педагогічної системи [3].

Застосування інформаційних технологій дозволяє здійснити діагностику якості навчання студентів більш ефективно та об'єктивно. В. Аванесов зазначає, що більшість форм контролю (усне опитування, іспит тощо) розраховані на безпосереднє використання праці викладачів, а це досить неефективно і трудомістко. Жоден викладач не має фізичної можливості опитати кожного студента з усіх необхідних питань і елементів знань. Таку можливість має тільки комп'ютерна техніка, і тому найефективніша система всеохоплюючого контролю – це автоматизований контроль, якщо він проводиться правильно. Але для створення і функціонування такої системи потрібно вирішити ряд питань, які можна віднести до методології тестового педагогічного контролю [4]. Крім того, існуючі системи, засновані на ідеї поєднання програмованого навчання, контролю та сучасних технічних засобів, створюють лише деякі необхідні умови для систематичної діагностики досягнень студентів і диференціації педагогічних впливів. Інші необхідні умови – програмно-педагогічні та програмно-інструментальні засоби, що дозволяють кожному студенту освоювати предмет у такому темпі, в якому це дозволяють його інтелект і знання [4].

Зазначені тенденції зумовлюють необхідність розробки та впровадження у навчально-виховний процес закладів освіти адаптивних інформаційних систем діагностики якості навчання майбутніх фахівців. Проте, створення адаптивних систем діагностики, результативні й стандартизовані механізми вимірювання та оцінки якості підготовки студентів, здатні організувати індивідуалізацію, адаптацію до студента, недостатньо розроблені у вітчизняній системі освіти. Це дозволяє констатувати наявність проблеми і робить актуальним проведення досліджень у цьому напрямі.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Широкого застосування в навчально-виховному процесі закладів освіти набув метод діагностичних вимірювань, який походить від наукового напрямку – педагогічне вимірювання (англ. Educational measurement), що виник на початку минулого століття. Основний вклад у розвиток педагогічного вимірювання зробили А. Анастасі (A. Anastasi), Ф. Лорд (F. Lord), Ч. Спірмен (C. Spearman), Е. Торндайк (E. Thorndike), Д. Уайс (D. Weiss) та ін.

Упровадження педагогічних вимірювань у вітчизняну систему освіти починається у 60-х роках, що пов'язане з розвитком програмованого навчання та програмованого контролю. Сутність, особливості та можливості педагогічної діагностики й тестового контролю розглядали у своїх дослідженнях В. Аванесов, В. Безпалько, В. Безверха, В. Бочарнікова, І. Булах, М. Голубев, С. Гончаренко, К. Інгенкамп, О. Кочетов, І. Підласий, В. Симонов, Н. Тализіна, Г. Цехмістрова, В. Якунін та ін. Розробкою математичних моделей, методів та алгоритмів тестування знань за допомогою автоматизованих систем займалися В. Дєповський, Л. Оксамитна, Є. Катаєва, Т. Коджа, Р. Колуд, О. Мєняйленко та ін. Гуманізація та індивідуалізація навчання сприяли появі адаптивного тестування. Адаптивні системи навчання та контролю досліджували П. Брусиловський, Н. Капустин, Л. Зайцева, О. Ракова та ін.

Проте, адаптивні інформаційні системи діагностики якості навчання нині є найменш теоретично і практично розробленим засобом. У дослідженнях, присвячених цій проблемі, вивчаються переважно окремі аспекти впливу тестової технології на якість навчання студентів.

Залишаються недостатньо дослідженими питання щодо сутності та методології педагогічного тестування як засобу ефективного управління функціонуванням і розвитком освітньої системи. Особливо це стосується визначення понятійного апарату, який складає методологічну основу, а також надає можливості для технологізації освітнього процесу. Недослідженість зазначених питань робить актуальним проведення розвідок у цьому напрямі.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою роботи є аналіз та формалізація понятійного апарату адаптивних систем діагностики якості навчання студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Питання досягнення необхідного рівня підготовленості майбутніх фахівців насамперед пов'язані з проблемами контролю якості навчання. У сучасному трактуванні управління якістю освіти відбувається переосмислення дидактичних основ досягнення якості підготовленості студентів і ролі контролю в навчальному процесі. Складне і різноманітне поняття оцінки якості освіти зазнає концептуальних змін – від перевірки або оцінки знань і вмінь, через контроль засвоєння знань до відстеження навчальних досягнень студентів, і, нарешті, більш нових понять, таких, як діагностика, вимірювання знань, оцінювання навчальних досягнень, моніторинг, кваліметричний моніторинг, педагогічний аналіз, оцінка якості підготовленості, педагогічна інтерпретація результатів [3].

Наразі поняття «педагогічна діагностика» не має загальноприйнятого наукового визначення, існує декілька підходів щодо дефініції цього поняття [5, с. 52]: діагностику ототожнюють з контролем і перевіркою результатів навчання; педагогічну діагностику пов'язують тільки з методами контролю; сутність педагогічної діагностики розкривають через опис її функцій; до діагностики включають контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку подій.

К. Інгенкамп визначає педагогічну діагностику через опис її функцій: «педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, по-третє, керуючись виробленими критеріями, звести до мінімуму помилки при переведенні учнів з однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різні курси та виборі спеціалізації навчання» [6, с. 8].

В. Аванесов зауважує, що сучасна педагогічна діагностика є прикладною наукою, та визначає, що під педагогічною діагностикою розуміється система специфічної діяльності педагогів та педагогічних колективів, націлена на виявлення певних властивостей особистості з метою вимірювання результатів виховання, освіти та навчання [7, с. 41].

Є. Михайличев зазначає, що педагогічна діагностика – це встановлення і вивчення ознак, що характеризують стан різних елементів педагогічної системи та умов її реалізації для прогнозування, корекції порушень нормальних тенденцій її функціонування та розвитку [8, с. 46].

Н. Єфремова розглядає діагностику (від грец. Diagnostikos – здатність розпізнавати) як засіб виявлення результатів навчання і практику оцінювання якості навчально-виховної діяльності, стану педагогічних процесів і явищ, а також диференційовану процедуру отримання інформації про ряд показників, критеріїв, ознак, якостей, віднесення їх до певного класу, внаслідок чого вдається отримати достатньо повне уявлення про реальний стан окремих параметрів якості освіти [3].

Отже, поняття діагностики в педагогіці розширює поняття контроль і оцінювання. В зв'язку з цим діагностику якості навчання студентів слід розглядати як систему, що складається з контрольних вимірювальних матеріалів, процедур тестування, технологій перевірки та оцінювання результатів навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, інструментарію для виявлення індивідуальних труднощів, їх причин і напрямів коригувань освітньої діяльності студентів [9, с. 83].

З поняттям педагогічної діагностики пов'язане поняття тестування як один з найбільш перспективних методів педагогічної діагностики, як напрямок на стику педагогіки, теорії вимірювань, математичного моделювання, математичної статистики та автоматизації [10, с. 15].

В. Аванесов звертає увагу, що ставлення до тестів з боку викладачів неоднозначне: одні розглядають тести як засіб радикального перетворення навчального процесу в бік його технологізації, зниження трудомісткості; інші бачать у тестах засіб пониження ролі педагога, а тестування сприймають як вираження недовіри до традиційно виставлених ними оцінок; треті вважають саме тести винними в різних порушеннях педагогічної етики, необґрунтованої диференціації учнів [11].

С. Михайличев визначає, що дидактичний тест – це система взаємопов'язаних завдань для контролю засвоєння знань, сформованості умінь та навичок учнів з певного навчального матеріалу [12, с. 6].

Н. Єфремова зазначає, що педагогічний тест слід розглядати як вимірювальний засіб, що являє собою стандартизовану систему каліброваних завдань специфічної форми, яка дозволяє надійно й об'єктивно оцінити рівень навчальних досягнень досліджуваних і виразити результат у числовому еквіваленті [3].

Отже, багато фахівців орієнтуються на педагогічне тестування як найбільш об'єктивну, незалежну діагностичну систему вимірювання навчальних досягнень учнів, яка надає можливість масової, швидкої, багатовимірної діагностики результатів навчально-пізнавальної діяльності [3].

Інформатизація освітнього процесу сприяла створенню систем діагностики якості навчання на базі інформаційних технологій. В. Аванесов вказує, що тестові технології стають суттєвим компонентом інформатизації освіти, чому сприяє збільшене розуміння таких переваг тестових оцінок, як технологічність, точність, націленість на об'єктивність. Ці переваги виникають тільки за умови наукового обґрунтування тестового процесу [13, с. 231].

Нова особистісна парадигма освіти, індивідуалізація освітнього процесу обумовлюють використання у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів адаптивних систем діагностики якості підготовки студентів. В. Аванесов зазначає, що адаптивне навчання і адаптивний тестовий контроль є сучасним комп'ютерним варіантом реалізації педагогічного принципу індивідуалізації навчання – одного з найважливіших в освіті. Адаптивні форми контролю знань виникли як результат взаємозв'язку комп'ютеризації освіти, розвитку теорії педагогічних вимірювань і зростання ролі самоосвіти. «Адаптивне» означає комп'ютерну реалізацію принципу індивідуалізації навчання відповідно до можливостей та потреб учнів [13, с. 227].

Доцільність адаптивного контролю впливає з міркувань раціоналізації традиційного тестування. У рамках адаптивного контролю використовуються завдання, які відповідають реальному рівню підготовленості, що дозволяє істотно підвищити точність вимірювань і мінімізувати час індивідуального тестування [13, с. 230].

Основу адаптивного тестування становить адаптивний тест. Адаптивний тест є варіантом автоматизованої системи тестування, в якій заздалегідь відомі певні параметри кожного завдання [13, с. 230]. Адаптивний тест – це тест, за рівнем труднощів підібраний відповідно до рівня підготовленості випробуваного [3].

Адаптивне тестування – це вид комп'ютерного тестування, при якому послідовно пропонуються тестові завдання з відомими характеристиками, а рівень підготовленості випробуваного із зростаючою точністю оцінюється відразу ж після кожної відповіді. Чергове завдання залежно від раніше даних відповідей підбирається так, щоб його рівень труднощів дозволяв найкращим чином оцінити рівень підготовленості студента. Кількість завдань тесту заздалегідь не фіксується, а процес тестування закінчується по досягненню заданої точності оцінки рівня підготовленості випробуваного [3].

Дослідники [14; 15] виділяють три варіанти адаптивного тестування: 1) пірамідальне тестування, коли при відсутності попередніх оцінок усім випробовуваним дається завдання середньої складності та вже потім, залежно від відповіді, кожному випробовуваному дається завдання легше чи важче. На кожному кроці використовується правило розподілу шкали складності навпіл; 2) гнучкий рівень (flexilevel), коли тестування починається з будь-якого



відповідного рівня складності, з поступовим наближенням до реального рівня знань; 3) стратифікована адаптація (stratified adaptive), коли тестування проводиться за допомогою банку завдань, розділених за рівнями складності. При правильній відповіді наступне завдання береться з вищого рівня, при неправильній відповіді – з нижнього.

Також, основними напрямками адаптації в інформаційних системах діагностики якості навчання є адаптивне планування, інтелектуальний аналіз розв'язків завдань, підтримка інтерактивного розв'язування завдань, адаптивне подання інформації, адаптивна підтримка навігації, використання моделі опитуваного, організація зворотного зв'язку за допомогою коментарів, які реалізують педагогічні стратегії та здійснюють педагогічний вплив на користувачів [16, с. 212].

Отже, аналіз основних робіт, присвячених питанням щодо сутності та методології педагогічної діагностики, показав, що в педагогіці цим питанням приділяється належна увага, однак у повному обсязі формалізацію понятійного апарату адаптивних інформаційних систем діагностики якості навчання студентів не завершено.

З огляду на вищезаначене доцільно уточнити понятійний апарат дослідження і формалізувати поняття «адаптивна інформаційна система діагностики якості навчання».

*Дефініція 1.* Адаптивна інформаційна система діагностики якості навчання – це програмно-методичний комплекс, створений на основі адаптивних тестів, який реалізує напрями адаптації та вирішує клас навчальних завдань, включаючи перевірку та оцінювання результатів навчальної діяльності з певної предметної галузі, виявлення індивідуальних труднощів, їх причин і напрямів коригувань.

Таким чином, введене поняття дозволяє науково обґрунтовано проектувати та розробляти основні функції, структуру і математичні моделі адаптивних інформаційних систем діагностики якості навчання майбутніх фахівців, а також здійснювати їх програмну реалізацію.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

1. Аналіз науково-методичних джерел показав, що в педагогіці приділяється належна увага застосуванню в навчально-виховному процесі закладів освіти методу діагностичних вимірювань. Однак, залишаються недостатньо дослідженими питання щодо сутності та методології педагогічного тестування як засобу ефективного управління функціонуванням і розвитком освітньої системи.

2. Показано, що на теперішній час поняття «педагогічна діагностика» не має загальноприйнятого наукового визначення, існує декілька підходів щодо дефініції цього поняття. Визначено, що поняття діагностики якості навчання студентів слід розглядати як систему, що складається з контрольних вимірювальних матеріалів, процедур тестування, технологій перевірки та оцінювання результатів навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, інструментарію для виявлення індивідуальних труднощів, їх причин і напрямів коригувань освітньої діяльності студентів.

3. На основі аналізу сучасних досліджень у педагогіці та психології формалізовано базовий понятійний апарат та введено дефініцію *адаптивна інформаційна система діагностики якості навчання* (програмно-методичний комплекс, створений на основі адаптивних тестів, який реалізує напрями адаптації та вирішує клас навчальних завдань, включаючи перевірку та оцінювання результатів навчальної діяльності з певної предметної галузі, виявлення індивідуальних труднощів, їх причин і напрямів коригувань). Це дозволяє науково обґрунтовано проектувати й розробляти основні функції, структуру та математичні моделі адаптивних інформаційних систем діагностики якості навчання майбутніх фахівців, здійснювати їх програмну реалізацію

4. Перспективами досліджень є розробка основних функцій, структури та математичної моделі адаптивної інформаційної системи діагностики якості навчання майбутніх фахівців.

## Література:

1. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) [Електронний ресурс] / За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я.Болубаш, В.Д.Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І.Бабин. – Київ–Тернопіль, 2004. — 147 с. — Режим доступу: <http://kiev.convdocs.org/docs/11395/index-785826-2.html>.
2. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: монографія / [В.В.Лапінський, А.Ю.Пилипчук, М.П.Шишкіна та ін.]; за наук. ред. проф. В.Ю.Бикова. – К.: Педагогічна думка, 2010. — 160 с.
3. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании : учебное пособие для студентов, получающих образование по педагогическим направлениям и специальностям [Електронний ресурс] / Н.Ф.Ефремова. – Москва: Логос, 2007. – 368 с. – Режим доступу: <http://lib.rus.ec/b/365539/read>.
4. Аванесов В. С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 [Електронний ресурс] / Вадим Сергеевич Аванесов. – М., 1994. – 339 с. – Режим доступу: <http://testolog.narod.ru/disertation.htm>.
5. Зайчикова Т. Н. Технология педагогического тестирования как средство эффективного управления функционированием и развитием образовательной системы региона: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зайчикова Татьяна Николаевна. – Н. Новгород, 2003. – 322 с.
6. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Карлхайнц Ингенкамп [пер. с нем.]. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с. – (Зарубежная школа и педагогика).
7. Аванесов В. С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики / В.С.Аванесов // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 41-44.
8. Михайлычев Е. А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы / Е.А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 44-46.
9. Кутепова Л. М. Функціональні можливості адаптивних систем діагностики якості навчання студентів засобами інформаційних технологій / Л.М.Кутепова // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Пед. науки. — 2012. – № 21 (256). – С. 81-88.
10. Матушанский Г. У. Педагогическое тестирование в России / Г.У.Матушанский // Педагогика. — 2002. — № 2. – С. 15-21.
11. Аванесов В. С. Теория и практика педагогических измерений (материалы публикаций) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://viperson.ru/data/200812/jbjejbjxjklmjje.pdf>.
12. Михайлычев Е. А. Дидактическая тестология / Е.А. Михайлычев. – М.: Народное образование, 2001. — 432 с. – (Серия «Профессиональная библиотека учителя».)
13. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий: учебная книга / Аванесов Вадим Сергеевич. – [3-е изд. доп.]. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
14. Weiss D. J. New Horizons in Testing: Latent Trait Test Theory and Computerised Adaptive Testing / Weiss D. J. – N-Y., Academic Press, 1983. – 345 pp.
15. Lord F. M. Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems / Lord F. M. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. – 266 pp.
16. Меняйленко О. С., Кутепова Л. М. Напрями адаптації в інформаційних системах діагностики якості навчання майбутніх фахівців / О.С. Меняйленко, Л.М. Кутепова // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2010. – № 22 (209). — Ч. III. — С. 208-215.

*У статті розглянуто основні підходи щодо понятійного апарату педагогічної діагностики, визначено дефініцію адаптивна інформаційна система діагностики якості навчання (програмно-методичний комплекс, створений на основі адаптивних тестів, який реалізує напрями адаптації та вирішує клас навчальний завдань, включаючи перевірку та оцінювання результатів навчальної діяльності з певної предметної галузі, виявлення індивідуальних труднощів, їх причин і напрямів коригувань).*

**Ключові слова:** діагностика якості навчання, адаптивна система діагностики, тестування.

*В статье рассмотрены подходы к понятийному аппарату педагогической диагностики, определена дефиниция адаптивная информационная система диагностики качества обучения (программно-методический комплекс, созданный на основе адаптивных тестов, реализующий направления адаптации и решающий класс учебных задач, включая проверку и оценки результатов учебной деятельности по определенной предметной области, выявление индивидуальных трудностей, их причин и направлений корректировок).*

**Ключевые слова:** диагностика качества обучения, адаптивная система диагностики, тестирование.

*The article considers the approaches to the conceptual apparatus of pedagogical diagnostics, define the concept of adaptive information system diagnostic quality of education (program-methodical complex that is based on adaptive tests that implements the areas of adaptation and decides a class of learning tasks, including checking and evaluating the results of training activities on a particular subject area, the identification of individual problems, their causes and trends of*

adjustments).

*Key words:* diagnosis of learning, adaptive diagnostic, testing.

УДК 378.091.26:687.01

С.Л. Кучер  
м. Кривий Ріг, Україна

## НАКОПИЧУВАЛЬНА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИЗАЙНУ ОДЯГУ

**Постановка проблеми.** Якість результатів навчання є одним з показників якості освітнього процесу взагалі, тому процес оцінювання одним із перших потребує перебудови й удосконалення. Особливо важлива правильно організована система оцінювання результатів навчання майбутніх учителів, оскільки у період отримання фахової освіти закладаються основи подальшої професійної діяльності. Відкритий і прозорий для студентів процес контролю та оцінювання їх досягнень з конкретного предмету дозволяє уникнути багатьох непорозумінь під час підсумкового оцінювання після завершення курсу. Проте досягнення мети «прозорості» і неупередженості оцінювання накладає на викладача додаткові зобов'язання щодо детальної розробки критеріїв, показників і способів вимірювання результатів навчання згідно зі специфікою кожного навчального предмету.

**Аналіз наявних досліджень і невирішених аспектів проблеми.** Проблема оцінювання результатів навчальної діяльності студентів у кредитно-модульній системі розглядається як у загальнопедагогічних, фундаментальних дослідженнях (А. Алексюк, В. Безпалько, І. Лернер, І. Підласий, Н. Тализіна та ін.), так і в спеціальних, що розкривають специфіку оцінювальної технології відповідно до окремої галузі педагогічної практики (Н. Курдюкова, Н. Ізотова та ін.).

Засоби оцінювання навчання в нових умовах змінюються. Система відміток, що вимірює тільки одиничний конкретний результат, стала пережитком минулого. Проте і в кредитно-модульній системі вищої школи необхідно створювати відповідні умови, що дадуть змогу реалізувати демократичні засади сучасної освіти.

На жаль, як констатують і викладачі, і вчені на пострадянському просторі, «при нинішній системі домінування підсумкового оцінювання оцінка поточної роботи студентів якщо не безглузда, то практично незначуща» [4, с. 50]. Так само не працює впровадження накопичувальної або рейтингової системи оцінювання і при збереженні традиційного об'єкту оцінювання та пояснювально-ілюстративного методу як домінуючого.

Т. Краснова на основі вивчення досвіду зарубіжних учених робить висновок, що зміна стратегії оцінювання навчальної діяльності студентів має наступний вектор: від пріоритету оцінки до пріоритету учіння [4]. Розвиваюче оцінювання замість підсумкового означає, що під час навчання відбувається оцінка процесу, а не результату.

**Мета статті** — розглянути умови, методи і критерії «накопичувального» оцінювання результатів навчання під час вивчення курсу «Дизайн одягу» майбутніми вчителями технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з сучасними підходами до розуміння провідної ролі особистості у навчанні, особливого значення набуває процес, а вже потім — результат. Як зазначають А. Чернявська та Б. Гречін, потрібні засоби, що дають можливість прослідкувати й оцінити динаміку процесу досягнення поставлених навчальних цілей. Таким чином, виникає необхідність введення накопичувальної системи оцінок, до якої належить моніторинг, рейтингове оцінювання, портфоліо. Також до накопичувальної системи оцінювання належать використані для оцінки інтерв'ю, ділові ігри, щоденники самооцінювання, метод укладання угоди та інші [8].

Накопичувальні оцінки дозволяють студентам формувати позитивне ставлення до навчання, оскільки це дає можливість продемонструвати їм те, як багато вони знають і вміють, замість того, щоб фіксувати їх недоліки, що характерно для традиційних методів оцінки.

Дизайн одягу є одним із предметів фахової підготовки вчителів технології зі спеціалізації «Конструювання і моделювання одягу».

Для створення системи накопичувального оцінювання з навчальної дисципліни «Дизайн одягу», перш за все, було переглянуто й оновлено навчальну програму, де визначені цілі вивчення курсу у такому вигляді, яких компетентностей прагнучиме досягти студент.

Прозорість цілей навчального курсу сприяє досягненню узгодженості цілей і процедури оцінювання. Специфіка вивчення дизайну одягу у процесі підготовки майбутнього вчителя технології зумовлює дещо своєрідні задачі навчальної дисципліни. Засвоюючи матеріал усіх тем, майбутній учитель має постійно рефлексувати щодо власної успішності щодо досягнення поставлених навчальних цілей.

Т. Краснова зазначає, що під розвивальним оцінюванням мають на увазі зворотний зв'язок зі студентами з приводу їх навчальних досягнень, передбачений для того, щоб допомогти їм поліпшити процес учіння [4].

Процес оцінювання результатів навчальної діяльності студентів може спричинити деякі труднощі, особливо це стосується дисциплін художньо-практичного спрямування. На заняттях з навчального курсу «Дизайн одягу» отримання теоретичних знань поєднується з розвитком майстерності та творчого начала майбутнього учителя. Різноманітні об'єкти для виготовлення у різних техніках вимагають визначення більш точних критеріїв для оцінювання рівня їх виконання студентами. Саме розробка об'єктивних і точних критеріїв є першою умовою ефективності оцінювання результатів діяльності студентів.

Портфоліо курсів не є самоціллю, а слугує свідченням ступеню досягнення поставленої перед самим собою мети. Тому важливо, щоб цілі роботи, сформульовані в процесі домовленості між студентом і викладачем, були відкритими і зрозумілими. І зафіксованими письмово. Після цього починається власне фаза роботи і накопичення. Хоча має значення кількість і багатоманіття зібраних свідчень (документів), усе ж «зробити видимим свій шлях навчання» є складною задачею. Адже у навчанні має значення не стільки саме портфоліо, скільки «портфоліо-процес», тобто його збирання, підготовка і саморефлексія, що пов'язана з відповідями того, хто навчається, на питання: «як я обдумував тему, організовував свою роботу, наскільки успішною була моя стратегія» тощо [2].

У підсумковому розгляді (роздумі, інтерпретації) над своїм портфоліо учень може зробити висновки на майбутнє. Для того, щоб учні могли оцінювати свою роботу, окрім цілей навчання повинні бути розроблені зрозумілі стандарти і критерії оцінювання (в ідеальному випадку — разом з учнем) [2].

Портфоліо є неодмінним засобом накопичувального оцінювання при вивченні дизайну одягу. Професійна підготовка дизайнера, особливо практична, включає складання портфоліо різних рівнів починаючи зі вступу у навчальний заклад дизайнерського спрямування. Портфоліо дизайнера як таке у підготовці вчителів технології має значення навчального портфоліо, за яким визначаються не тільки дизайнерські компетенції, але й успішність засвоєння окремих тем. Портфоліо у вигляді екзамену ще не практикується, проте значну кількість балів у рейтингу студент може отримати завдяки змістовному наповненню портфоліо.

Портфоліо з дизайну одягу являє собою папку звітної документації, де зокрема можуть бути представлені: виконані творчо-пошукові завдання з тем, кольоровий круг-дисплей, аналіз моделей з колекцій відомих марок, презентації доповідей за питаннями для самостійного опрацювання, а також безпосередньо портфоліо творчого проекту зі створення капсульної колекції за обраною темою.

Зафіксовані в портфоліо результати навчально-творчої діяльності отримують своє оціночне (кількісне) вираження в рейтинговій таблиці — індивідуальній картці досягнень з курсу, яка є в кожного студента.

Рейтинг означає суб'єктивну оцінку явища за заданою шкалою. Рейтингова система передбачає визначення рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу модуля, цілісного курсу, сформованість умінь і навичок [6].

Рейтингове оцінювання є обов'язковим у сучасній вищій освіті України. Проте, щоб отримана в підсумку вивчення курсу рейтингова оцінка не була «середнім арифметичним», а дійсно виражала рейтинг знань, умінь, компетентностей студента — для цього необхідно розробити і використовувати у навчальному процесі схему оцінювання за кожне завдання з визначеними критеріями, можливими балами за види робіт, та трансформацію накопичених балів у підсумкову оцінку.

На основі узагальнення теоретичних досліджень та педагогічної практики ми виокремили умови успішності впровадження накопичувальної системи оцінювання при вивченні художньо-творчих дисциплін: об'єктивні і точні критерії оцінювання, що відповідають рівню вищої освіти; узгодженість бальної оцінки та рівнів виконання роботи; контроль і фіксація балів згідно затвердженого календарного плану; доступність і прозорість обчислення рейтингових оцінок для студентів. Норми оцінювання мають бути представлені у програмі навчальної дисципліни, звідки й кожен студент може дізнатися про них.

Описуючи методи оцінки навчальних проектів у Великобританії, Девід Жак наголошує на значенні участі експертів: окрім керівника, який найкраще обізнаний через своє керівництво процесом, але й може бути недостатньо об'єктивним, проект переглядає і викладає свою думку колега з кафедри та зовнішній експерт. Керівник роботи заповнює спеціальну форму, де вказує обсяг наданої допомоги студенту. Цим бланком користується другий експерт, який може оцінити тільки результат, а не процес [1, с. 133-134]. Таке оцінювання проектів могло б зробити значно прогресивнішою підсумкову оцінку з курсів, де традиційно використовується тестування, або усний екзамен тощо.

Здійснення моніторингу досягнення цілей вивчення курсу викладачем є невід'ємною умовою осмисленого підходу до організації поточного контролю. У результаті моніторингу з предмету викладач отримує реальну картину розвитку певних якостей і умінь студентів з тем програми. Зворотний зв'язок унаслідок моніторингу повідомляє про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевій меті.

Моніторинг визначають як спеціально організоване, систематичне спостереження за станом об'єктів, явищ, процесів з метою їх оцінки, контролю чи прогнозу [8]. Методи і форми проведення моніторингу обираються в залежності від його призначення. На заняттях з дизайну одягу доцільними є опитування та анкетування на початку вивчення курсу, з метою виявлення підготовленості студентів. Під час виконання самостійних, творчих завдань викладач має фіксувати результати спостережень, що може допомогти в подальшому оцінюванні. Наприкінці вивчення дисципліни застосовується тестування, аналіз продуктів діяльності, творчі звіти, методи експертних оцінок, аналітико-оціночні методи (самооцінка, аналіз заняття).

Одним із очікуваних показників ефективності системи накопичувального оцінювання має стати поява питань у студентів щодо самооцінки власних досягнень. Важлива також відкритість і довіра студентів до викладача як експерта, який цінує пошуки і нехай не бездоганні проби творчості, а не «причесані» результати виконання проекту, явно запозиченого.

**Висновки.** Отже, удосконалення підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів з дисциплін художньо-творчого напрямку пов'язане із передбаченням прозорості цілей навчання, критеріїв та вимог до робіт, визначених у формі домовленості між викладачем і студентом. Тільки тоді накопичені завдяки оформленню портфолію бали стануть не простою констатацією виконаних робіт, а основою для розвивальної оцінки і самоудосконалення всіх суб'єктів освітнього процесу — і студента, і викладача.

### Література:

1. Жак Девид. Организация и контроль работы над проектами //Сборник рефератов статей по дидактике

высшей школы «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению». — Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн., Проппели. 2001. — С. 121-134.

2. Загвоздкин В.К. Метод портфолио — нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки [электронный ресурс]: [www.childpsy.ru/lib/articles/id/10448.php](http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10448.php)

3. Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе. — Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. (теория и методика профессионального обучения). — Брянск, 2004. — 217 с.

4. Краснова Т.И. Изменения стратегии оценивания учебной деятельности студентов: от приоритета оценки к приоритету учения /Сб. науч.-метод. статей «Оценивание: образовательные возможности. — Мн.: БГУ, 2006. — Вип. 4. — С. 48-64.

5. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема. Автореферат дисс. ... канд психол наук 19.00.07 — педагогическая психология, Спб, 1997. — 21 с.

6. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник /Кузьмінський А.І. — К.: Знання, 2005. — 486 с.

7. Скиба М. Імплементация критеріів європейської шкали оцінювання ECTS у систему вищої освіти України //Порівняльна професійна педагогіка. — 2011. — №1. — С. 73-81.

8. Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: Учебно-методическое пособие. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ. — 2008. — 98с.

*Стаття присвячена проблемі використання накопичувальної технології оцінювання творчих проектів з дизайну одягу. Творче спрямування навчальної діяльності при вивченні основ дизайну одягу зумовлює необхідність оцінювання всіх етапів виконання творчого проекту, а не лише підсумкового результату. У навчальному процесі викладачем застосовуються такі методи як моніторинг, рейтингове оцінювання, портфоліо.*

**Ключові слова:** система накопичувальної оцінки, рейтингове оцінювання, портфоліо, творчий навчальний проект, дизайн одягу.

*Статья посвящена проблеме использования накопительной технологии оценивания творческих проектов по дизайну одежды. Творческая направленность учебной деятельности при изучении основ дизайна одежды обуславливает необходимость оценивания всех этапов выполнения творческого проекта, а не только конечного результата. В учебном процессе преподавателем применяются такие методы как мониторинг, рейтинговое оценивание, портфолио.*

**Ключевые слова:** система накопительной оценки, рейтинговое оценивание, портфолио, творческий учебный проект, дизайн одежды.

*The article is devoted the problem of the use a cumulative technology of evaluation of creative projects from the fashion design. Creative direction of educational activity at the study of bases of fashion design predetermines the necessity of evaluation of all stages of implementation of creative project, but not only final result. In an educational process a teacher is use such methods as monitoring, rating evaluation, portfolio.*

**Key words:** system of cumulative estimation, rating evaluation, portfolio, creative educational project, fashion design.

УДК 373.5:2(44)

И.С. Лаухина  
г. Умань, Украина

## ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ РЕЛИГИЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СОВРЕМЕННОЕ ФРАНЦУЗСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Начиная с 1989 года во Франции ученые, педагоги, представители общественности активно обсуждают вопрос о возможности введения в содержание национального школьного образования знаний о религии. Именно поэтому более детального рассмотрения требует проблема сочетания светских принципов современного образования и введения религиеведческого компонента в учебные программы французских общеобразовательных школ, что и определило **актуальность** нашего научного исследования. **Цель** работы — выделить основные методические подходы к реализации религиеведческих знаний в школах Франции. Этот вопрос стал объектом изучения французских ученых Рене Нуайя, Доминик Борн, Жана

Жоншере, Филиппа Годена, Анри-Пена Рюица, Кристианы Менасейре и других.

Следует заметить, что современная образовательная система Франции состоит из «материнской школы» (дошкольной подготовки), начальной («элементарной») школы (5 лет обучения), средней школы первой ступени — коллежа (4 года обучения) и лицея общего, технического и професийно-технического направлений (3-4 года обучения). В коллежах и лицеях образовательные программы включают обязательные предметы: французский язык и литературу, математику, иностранный язык, физику-химию, историю, географию, граждановедение, науку о жизни и Земле, технологию, физическое и спортивное воспитание, пластические искусства, музыку [1]. Инвариантная часть программы для коллежей определяет содержание общекультурной, общенаучной и технологической (трудовой) подготовки учащихся, приобщения их к морально-этическим ценностям. В связи с этим образовательной программой предусмотрены обязательные и факультативные знания и курсы по выбору. Последние представлены четырьмя практическими направлениями (ателье):

- искусство (изобразительное, кино, музыка, театр);
- спортивные секции;
- информационно-коммуникационные технологии;
- социальная и культурная деятельность [2].

В то же время специализированных учебных курсов по религиоведческому образованию во французских учебных заведениях нет, поскольку это противоречило бы основным принципам светскости государства, но модернизированные образовательные программы для коллежей и лицеев содержат знания о религии и сохраняют преемственность в их предоставлении с образовательной программой начальной школы. К примеру, предметы «История искусств», «Французский язык и литература», «История» преподаются на всех этапах системы школьного образования Франции. Основные блоки знаний содержатся в программе интегрированного курса начальной школы «История-география-гражданское воспитание-мораль», в пределах обязательных учебных курсов «Гражданское воспитание» в коллежах, а в лицеях курс «Гражданское, юридическое и социальное воспитание» дополняется трансверсальными темами, которые изучаются в контексте некоторых и больше школьных предметов [4].

Отметим, что введение религиоведческого компонента в содержание учебных дисциплин общеобразовательных средних школ Франции стало предметом дискуссии с 1989 года, когда глава административного округа, ректор Филипп Жутар в докладе об изучении истории, географии и общественных наук акцентировал на том, что знания о религии необходимы для понимания современных обществ, их исторического прошлого и культурного наследия. Выступления в прессе, опрос граждан и обсуждение этой проблемы французскими учеными привлекли внимание широкой общественности и прежде всего учителей к тому факту, что школа, оставаясь светской, не должна игнорировать вопросы о религиозных культурных традициях. Хотя эта дискуссия не привела к введению истории религии как отдельного предмета и подготовки учителей соответствующей квалификации во Франции, однако директор Института изучения древних религий, историк Рене Нуайя отметил, что «в программах по истории и литературе с 1996 года стали больше акцентировать на религиоведческом компоненте» [7].

Генеральная ассамблея Лиги французских педагогов в 1982 году (г. Монпелье) стала отправной точкой разработки и применения религиоведческого компонента знаний в учебных программах среднеобразовательных школ во Франции. На ассамблее остро встал вопрос об улучшении информирования учеников средней школы касательно религиозных феноменов и проблем, а также о дополнении программ средней школы соответствующими блоками знаний. Таким образом религиоведческий компонент стал развиваться как блок знаний о религии, который вошёл в содержание ряда школьных дисциплин (история искусств, география, история, обществоведение, философия, французский язык и литература), а также как кроссдисциплинарная составляющая учебных программ для французских коллежей и лицеев. Эта тенденция сохранилась до сих пор.

Французский исследователь Рене Нуайя в своей работе «Религиоведческий компонент в школьном образовании» (2002) предлагает пять направлений его реализации в образовательных программах государственных учебных заведений. Первое направление называется «Обсуждение возможности введения религиоведческого компонента в школе». Автор утверждает, что отсутствие религиозных знаний в содержании учебных программ приводит к обеднению интеллектуальной сферы, ограниченному подходу к изучению культурного наследия, невежеству школьников, что может стать причиной проявлений нетерпимости, фундаментализма, сектантства, агрессии среди молодежи. Поэтому «светскость ограничений», по мнению Рене Нуайя, должна стать «светскостью интеграции», которая учитывает духовный плюрализм.

Второе направление называется «Развитие разнообразной религиозной культуры», где речь идет о культурной и социальной миссиях школы. Доминик Борн, руководитель рабочей группы Генеральной инспекции национального образования, считает, что культовые сооружения являются таким же культурным наследием, как Лувр или Эйфелева башня, поэтому школа призвана показать их специфику и многообразие. Рене Нуайя назвал это «педагогикой заинтересованности», которая базируется на компаративном подходе.

Третье направление называется «Воспитание с помощью критического мышления». По мнению ученого, религиоведческий компонент должен вводиться в учебные программы с соблюдением трех условий:

- 1) сочетать разные подходы к его изучению;
- 2) не догматизировать религиоведческие знания или пренебрегать ими, а знакомить с их разнообразием и специфичностью;
- 3) учить школьников строить отношения со сверстниками, учитывая их религиозные убеждения.

Четвертое направление называется «Введение религиоведческого компонента в содержание каждой школьной дисциплины». Рене Нуайя считает, что учитель должен беспристрастно толковать религиозные темы, понятия, символы, которые изучаются в пределах определенного предмета, используя при этом межпредметные связи (интердисциплинарность).

Пятое направление обозначено как «Потребность в религиозном опыте». Речь идет о развитии интереса к изучению религии, приобщении учащихся к дискуссиям о жизни людей разных конфессий. Исследователь назвал это «педагогикой уважения», с помощью которой ученики сближаются, обмениваясь собственными убеждениями и религиозным опытом. По мнению Рене Нуайя, религиоведческие знания помогают лучше понять человека, его поступки и мировоззрение, формируют критическое мышление, учат воспринимать жизнь в ее многогранности [9].

В государственных школьных программах начальной школы религиоведческий компонент изучается имплицитно и эксплицитно. Имплицитно — во время усвоения определенных выражений, которые рассматриваются на уроках французского языка и литературы. Эксплицитно он содержится в программах по истории, где речь идет о выдающихся исторических событиях, связанных с религиозной жизнью французов, или при рассмотрении тем о религиозных праздниках: Рождестве, Пасхе и др. Во время объяснения такого материала учителя используют исторические тексты, документы, иконографию. В то же время французские педагоги отмечают некоторые проблемы, возникающие во время разработки учебного материала, содержащего знания о религии: отсутствие надлежащей профессиональной подготовки учителей, которые не всегда могут разъяснить младшим школьникам религиозные аспекты произведений искусства или факты и явления, связанные с определенным вероисповеданием, отсутствие наглядности, несовершенство школьных учебников, опасение обидеть учеников другой религиозной традиции или неверующих. Это побуждает учителей начальных классов к инновационному поиску и реализации религиоведческих учебных курсов. Они составляют авторские программы («История религий в начальной школе»), подбирают наглядность к разрабатываемым урокам, составляют мини-словари религиозных понятий и



терминов для младших школьников [5].

По сравнению с начальной школой, религиозный компонент в программах французских колледжей и лицеев представлен намного шире. Он включен в содержание таких учебных дисциплин, как «История искусств», «История», «География», «Обществоведение», «Французский язык и литература», «Философия».

С 2008 года в школах Франции был введен предмет «История искусств», целью которого является формирование в учеников чувства причастности к истории культуры Франции и мировой культуры, осознание ими множества вкусов, воспитание толерантности. Изучая такие блоки программы, как «Искусство, творчество, разные культуры», «Искусство, мифы и религия», «Искусство и духовность», «Искусство, общества, культуры», ученики знакомятся с произведениями искусства сквозь призму разных культур и цивилизаций, имеют возможность осознать связь между искусством и религией, духовностью и мифами. Религиозные знания представлены в виде мифов и верований, религиозных источников, которые вдохновляют на творчество, форм и способов выражения религиозных чувств (иконопись, духовная музыка, культовые сооружения), религиозной символики, традиций, религиозных праздников, церемоний, культов и т.п. [3].

Изучение истории и географии, по мнению французских специалистов, способствует формированию активного, любознательного интеллекта. Обучать школьников понимать, идентифицировать и обобщать научные факты, соотносить их с предметом изучения, лаконично и точно формулировать мысль — обозначает развивать в них способность к рациональному и критическому мышлению, воспитывать гражданские ценности. Французские ученые считают, что в программах «Истории и географии» для колледжей религиозный компонент является «органичной составляющей», поскольку возникновение основных мировых религий, их развитие и распространение проходило в тесной связи с развитием цивилизаций и великими географическими открытиями. Кроме того, содержание исторического образования в лицеях имеет концентрическую структуру, что дает возможность ученикам лучше осознать вклад своего народа в культурное наследие Европы и мира. В старших классах ученики знакомятся с последними мировыми историческими событиями, среди которых важными являются проблемы европейской интеграции, исторического, культурного и религиозного наследия народов континента, которое называется «европейское измерение» [6]. Таким образом, введение религиозного компонента в учебные программы по истории облегчает восприятие и понимание тем, связанных с религиозной жизнью общества [10].

Реализация знаний о религии в образовании Франции неразрывно связана с формированием гражданственности как системы знаний и представлений о роли и заданиях личности в гражданском обществе и прививанием соответствующих убеждений. Поэтому знания о религии широко представлены в содержании программы по «Обществоведение», поскольку гражданское образование касается и вопросов прав и свобод человека в религиозной сфере, формирует толерантное отношение к людям других вероисповеданий, помогает воспринимать без предубеждений другие культуры и мировоззрения, обеспечивает мирное сосуществование в неоднородном с точки зрения религиозной принадлежности обществе.

Не менее значимым в реализации религиозного компонента в колледжах и лицеях Франции является предмет «Французский язык и литература», новые программы которого были введены в 2009 году. Главными компетентностями, которые должны освоить ученики, является формирование в них средствами литературного образования «гуманистической культуры», что ведет к размышлениям о месте индивида в обществе. Программа предлагает изучение ряда текстов, которые представляют как античное наследие, так и современную литературу и содержат религиозный компонент: отрывки из «Гильгамеша», Библии, произведения Овидия, Гомера, Вергилия, литературу средневековья, рассказы и поэзию XIX-XX веков [8].

Общеизвестно, что работа над литературными произведениями тесно связана с изучением языка, ведь исторические и культурные особенности художественного текста становятся понятными вследствие осознания его языкового стиля и жанра, поэтому целесообразно, как рекомендует

программа, изучать содержание художественных произведений в тесной взаимосвязи с их формой. В дидактических рекомендациях отмечено, что не стоит опираться лишь на классические литературные жанры, а нужно использовать тексты самого разного характера, в том числе и такие, которые имеют отношение к религии.

Учитывая то, что такие тексты являются достаточно сложными для понимания и усвоения их учениками, авторы программы рекомендуют рассматривать лишь отдельные фрагменты, отредактированные образцы оригинальных литературных памятков. Например, в 6-м классе коллежа (во Франции используют обратную нумерацию классов) предусмотрено изучение известных текстов Античности: отрывков из «Илиады» Гомера, рассказов об основании Рима, фрагментов из Библии и Корана. Задача учителя состоит в том, чтобы объяснить ученикам особенности стиля произведений, их языковые особенности, религиозную лексику [8].

В 4-м классе коллежа к рекомендованным программой произведениям принадлежат письма французских философов Вольтера, Дени Дидро. Руководитель группы специалистов по философии Генеральной инспекции национального образования К. Менасейре утверждает, что нет такого философа, который бы не касался проблем религии в своих работах. Поэтому список рекомендованной литературы дополняется сочинениями Томаса Аквинского, Огюстена, Декарта, Паскаля, Спинозы, Фрейда, Ницше, работы которых изучаются в пределах курса по философии «Религия и рационализм» и которые невозможно понять без ознакомления с религиозными явлениями и религиозной лексикой. Благодаря межпредметным связям французского языка и литературы с философией, возникает возможность, по мнению Кристианы Менасейре, «научиться свободе мышления через рассуждения и собственное независимое мнение» [11].

Проведенный анализ модернизированных учебных программ для французских коллегей и лицеев дает основание сделать вывод, что религиозный компонент в их содержании был расширен и обогащен за счет введения специальных тематических рубрик в программах по гражданскому образованию, французскому языку и литературе, истории, географии, философии, истории искусств. Этот блок знаний реализуется на междисциплинарных принципах, практикуются кросспредметные темы. Несмотря на это, ведущие французские ученые сегодня акцентируют внимание на ограниченном характере знаний о религии во французских школах, на недостаточной теоретической базе исследований религиозных фактов и явлений, поэтому работа в этом направлении продолжается.

### Литература:

1. Вульфсон Б. Л. Школа современной Франции / Б. Л. Вульфсон. — М.: Педагогика, 1970. — 318 с.
2. Папіжук В. О. Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валентина Олександрівна Папіжук. — Житомир, 1997. — 22 с.
3. Bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN). — 28.09.2008. — № 32.
4. Enquête pour des enseignants du premier cycle de l'APHG (Assotiation des professeurs d'histoire et de géographie) // Revue Historiens et Géographes. — Mai-juin 1993. — № 340. — P. 18-19.
5. Fortat Richard. De «courageux volontaires» étudient les religions à l'école élémentaire / Richard Fortat // Cahiers pédagogiques. — Avril, 1994. — № 323. — P. 40.
6. Instructions du Bulletin Officiel de l'éducation nationale. — 2008. — № 6. — 28 aoute.
7. Joutard Philippe. Laïcité: le sens d'un idéal. Rapport au ministre de l'Education nationale (septembre 1989) / Joutard Philippe // Education et pédagogie. — 7 septembre, 1994. — № 343. — P. 62-64.
8. Martini Evelyne. Programmes de Lettre et enseignement du fait religieux [Electronic resource] / Evelyne Martini ; IESR — Institut européen en sciences des religions, mis à jour le. — 17/02/2009. — URL : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index5497.html>.
9. Nouailhat René. Le fait religieux dans l'enseignement / René Nouailhat. — Magnard : Chemins de formation, 2002. — 115 p.
10. Stratégies pour une éducation civique dans une perspective interculturelle aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire : symposium final, Roumanie, 7—11 décembre 1994. — Strasbourg : CDCC, 1995. — 120 p.
11. Table ronde: l'enseignement du fait religieux à l'école [Electronic resource]. — URL : [http://www.eduscol.education.fr/DO126/religion\\_modernite.pdf](http://www.eduscol.education.fr/DO126/religion_modernite.pdf).

*У статті йдеться про можливість запровадження у зміст національної шкільної освіти Франції знань про релігії, розглядається проблема поєднання світських принципів сучасної освіти та реалізації релігієзнавчого компонента (блоків знань про релігію) у навчальних програмах французької загальноосвітньої школи, виокремлено основні методичні підходи до впровадження релігієзнавчих знань, які є найбільш оптимальними при викладанні школярам знань про релігію, проаналізовано зміст релігієзнавчого компонента в державних шкільних програмах початкової та середньої школи (колежі та ліцеї) Франції, наголошено на обмеженому характері знань про релігії у французьких школах та на недостатньому теоретичному підґрунті дослідження релігійних факторів та явищ.*

**Ключові слова:** *блоки знань про релігію, релігієзнавчий компонент, зміст навчальних дисциплін загальноосвітніх середніх шкіл, основні методичні підходи реалізації знань про релігії.*

*В статье речь идет о возможности введения в содержание национального школьного образования Франции знаний о религии, рассматривается проблема сочетания светских принципов современного образования и введения религиоведческого компонента (блоков знаний о религии) в учебные программы французских общеобразовательных школ, выделены основные методические подходы, которые являются наиболее оптимальными в преподавании школьникам знаний о религии, дан анализ содержания религиоведческого компонента в государственных школьных программах начальной и средней (коллежи и лицеи) школе Франции, акцентировано внимание на ограниченном характере знаний о религии во французских школах, а также на недостаточной теоретической базе исследования религиозных фактов и явлений.*

**Ключевые слова:** *блоки знаний о религии, религиоведческий компонент, содержание учебных дисциплин общеобразовательных средних школ Франции, основные методические подходы к реализации религиоведческих знаний.*

*The article describes the ability of providing the knowledges about religion into the content of national school education in France. The problem of connecting the secular principles of modern education and the realization of religious components (areas of knowledge about religion) to the curriculum of French secondary school is raised. The main methodological approaches to the providing of religious knowledge are defined. They are the most optimal when conducting religion at school. The content of religious component in state school curriculum for primary and secondary schools in France is analyzed. The main circumstances of providing religious components in school curriculum are defined. The author emphasizes the limited character of knowledge about religion in French schools and a limited theoretical basis of investigating religious factors and features.*

**Key words:** *areas of knowledge about religion, religious component, content of curriculum in comprehensive secondary schools, main methodological approaches to realization of knowledge about religion, circumstances of providing religious components, school curriculum.*

УДК 378.147:657

Л.Б. Мартинова  
м. Вінниця, Україна

## МОВНО-ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ У СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ — СТУДЕНТ»

**Актуальність дослідження** зумовлена інтересом до питань пов'язаних з рівнем професійної підготовки майбутніх фахівців, що визначається сформованістю їх професійних і особистісних якостей. Актуальним для сучасних дослідників залишається той факт, що не лише сума знань, а й синтез знань, умінь і професійно-етичних якостей є важливим показником ґрунтовно і різнобічно підготовленого спеціаліста. Особливо це стосується майбутнього керівника, головною метою діяльності якого є створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості, а складовими цієї мети є підтримка й стимулювання людини до активної життєдіяльності.

**Метою статті** є визначення сукупності мовно-етичних проблем спілкування у системі «викладач — студент» та створення умов ефективного формування професійно-етичної культури майбутнього фахівця.

Відповідно до цієї мети можуть бути визначеними наступні **завдання**:

- необхідність ознайомлення студентів із професійними знаннями, етичними нормами та гуманістичними цінностями обраного фаху;
- запропонувати спектр практичних форм роботи, спрямованих на розвиток умінь і навичок професійної та міжособистісної взаємодії;
- об'єднання всіх компонентів процесу формування мовно-етичної культури в єдину цілеспрямовану систему виховання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

Проблемам суперечності соціальної дійсності, які характеризують негативні явища серед молоді, нестабільність її соціального статусу, прагнення адаптуватися до нових умов і в новому соціумі приділено чимало уваги у працях І. Беха [3], А. Капської [11], І. Миговича [6], В. Оржехівської [10].

У дослідженнях І. Звереві [7], Л. Міщик [8] та ін. розкрито окремі аспекти професійної підготовки і, зокрема, вимоги до професійно-етичної діяльності майбутніх фахівців.

Педагогічні аспекти професійної підготовки фахівця опрацьовані в дослідженнях О. Мороза [9] та ін. Усе більшої ваги набуває підхід, який ґрунтується на визначенні вимог до розвитку спеціальних умінь, особистісних якостей спеціаліста, розробки нових методик, засобів і способів реалізації професійно-особистісного потенціалу (А. Бойко, Л. Долинська, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, О. Киричук та ін.).

Процес здобуття освіти у вищій школі — явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка зумовлюється, передусім розширеним спілкуванням, найбільшою, на думку Антуана де Сент Екзюпері, розкішшю на світі. Для викладача ця розкіш — не що інше, як професійна необхідність. З його допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних суб'єктів — викладача і студента.

Ефективності цієї взаємодії можна досягти лише в тому випадку, коли у викладача переважатимуть позитивні естетичні почуття як показник людяності, гуманності, творчості, а відтак — працездатності та її результативності. Але викладачеві недостатньо знати основи науки і методики навчально-виховної роботи. Незаперечним є той факт, що всі знання і практичні уміння викладача можуть передаватися студентам лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними.

Так як вища школа набуває нових рис, у ній повинні працювати викладачі, які є освіченими, мають високий культурний рівень, багатий духовний світ, є справжніми інтелігентами; володіють глибокими знаннями зі своєї спеціальності, що дозволяє вибирати оптимальний для конкретної ситуації методи або комплекс методів; здатні до співпереживання, розуміння особливостей розвитку студентів з різними характерами, темпераментами, внутрішнім світом, мотивами поведінки; готові до постійної самоосвіти, поповнення знань з різних галузей науки, особливо психолого-педагогічної, мистецтва, культури; володіють творчою фантазією, розвиненим уявленням; мають комунікативні здібності тощо. Без наявності всього вищеперерахованого, наразі неможливо знайти спільну мову із сучасним студентством, яке досить гостро реагує на найменші прояви негативного до себе ставлення, тому тільки справжній педагог здатен не тільки навчити студента фаховим дисциплінам, але й дійсно підготувати його до реалій сучасності, навчити спілкуватися, впливати на інших, приймати рішення, брати на себе відповідальність тощо.

Для багатьох викладачів очевидна істина: студенти нерідко переносять ставлення до викладача на предмет, який він викладає. На цих стосунках вибудовуються складна й об'ємна піраміда навчання і виховання, через них відбувається проникнення педагога в душевний світ студентів, щоб виробити у них первинні навички спілтоворців власної особистості. Саме ці взаємовідносини, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складові не завжди усвідомлюють педагоги як вартісний засіб удосконалення їхньої педагогічної діяльності.

Складовою педагогічної майстерності викладача є його мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему більш цікавою, а процес її вивчення привабливим; встановити контакт; досягти взаємопорозуміння зі студентами; сформувати в них відчуття емоційної

захищеності, вселити в них віру в себе.

Мовлення викладача в цих ситуаціях може бути тим інструментом, за допомогою якого знімається невпевненість студента в собі, ініціюються його активність, творчість, вселяється віра в можливість самореалізації, досягнення позитивних результатів у діяльності. Вибір мовленнєвих моделей викладачем тут здійснюється не з позиції «ви повинні», «зобов'язані», а з позиції «ви маєте право».

Доволі часто ми можемо спостерігати заняття, на яких мовлення викладача перенасичене штампами, сухими фразами з підручника; воно не спрямоване на студентів, не звернене до їхнього розуму, серця, а в кращому випадку орієнтує на засвоєння мінімуму навчальної інформації. Знання студентів залишаються формальними. Невиразне мовлення викладача, невідповідність його невербальної поведінки (міміки, пантоміміки, пози) змістові того, про що він говорить, не сприяють активізації навчального слухання студентів. У таких випадках кажуть, що викладач не створив умов для того, щоб студенти змогли осмислити знання як особисту цінність. Викладач не спонукав їх до роздумів над почутим, не збудив емоційних переживань, почуттів, які супроводжували б процес пізнання нового. Якусь нову інформацію студенти отримали, але ці знання лишилися в їхній свідомості лише як сума абстрактних понять, не пов'язаних з їхнім реальним буттям, інтересами, хоча зазначимо, що формально викладач свою функцію виконав, виклавши студентам програмний матеріал [2].

Протилежний ефект виникає тоді, коли мовлення викладача перенасичене наказами, заборонами, що супроводжується інтонаціями незадоволення, роздратованості, «вчительськими» виразами зі словами «помовчіть», «перестаньте», «сидіть тихо», «припиніть», «закрийте роти». Не надає натхнення студентам і звичка деяких викладачів перебувати відповіді оціночними репліками негативного характеру. На перший погляд ці безвинні викладацькі вислови дисциплінарного характеру мають на меті застерегти студентів від непродуманих дій. Однак таке сприйняття мовлення викладача помилкове. Воно призводить не тільки до руйнування відносин між викладачем та студентом, а й до зниження пізнавальної активності студентів, а інколи й інтересу до навчання взагалі. Нерідко студенти, знаючи особливості такої мовленнєвої поведінки викладача, вже ніяк не реагують на зауваження навіть тоді, коли вони доцільні.

Серед особливостей міжособистісного спілкування педагога і студента варто було б зазначити причини упередженого ставлення педагога до студента. Упередженість недопустима у педагогічному спілкуванні. Вона є наслідком особливої психологічної установки викладача, учасником якої часто бував він сам. Наведемо декілька причин такої установки.

Неправдивими є стереотипи сприйняття людини за зовнішніми даними. Скажімо, цей — в окулярах, значить розумний, цей — спортсмен з вигляду, значить нерозумний та ін. Установка на зовнішність часто стає причиною помилок, що з рештою відображаються в педагогічних прорахунках.

Приписування переваг чи недоліків людині, виходячи лише з її соціального статусу. У цьому випадку студенти опиняються не в кращому становищі: їх соціальний статус менший від нашого.

Суб'єктивізм, штампи, трафарети, попередня інформація, яку педагог отримує про студента (або іншого педагога). Слідуючи за ними, педагог стає на неправильний шлях педагогічного спілкування або взагалі виявляється за його межами. Необхідно перевірити будь-яку інформацію і переоцінити попередні установки, щоб пізнати реальну людину, її плюси і мінуси і будувати спілкування, опираючись на плюси, усвідомлюючи, що кожна людина в чомусь є кращою за інших, в тому числі кращою від тебе самого [1].

На підставі вищевикладеного можемо говорити про існування певних бар'єрів спілкування у системі «викладач-студент».

Бар'єри виникають непомітно, і спершу викладач може не усвідомлювати їх. Як ми знаємо, бар'єри спілкування — це внутрішня перешкода психологічного характеру, що заважає людині успішно спілкуватися. Бар'єри призводять до почуття незадоволеності, до стресів, до

міжособистісних конфліктів, що негативно впливає на спілкування, сприйняття партнерами один одного тощо. Однак якщо причину, що породжує бар'єри в спілкуванні, не усунуто, то це призводить до формування негативного стилю спілкування. У зв'язку з цим важливо знати, що ж може викликати комунікаційні бар'єри. Серед багатьох чинників, котрі впливають на особливості організації взаємодії між викладачем та студентом, особливе значення мають соціальний, психологічний, фізичний і смисловий (когнітивний). Відповідно до цього у спілкуванні педагога виокремлюють соціальний, фізичний і смисловий бар'єри [5].

Наявність зазначених бар'єрів спілкування, як правило, породжує малоефективні моделі спілкування викладача і студентів.

Оптимальними ж є такі взаємини між викладачами й студентами, які є особистісно зорієнтованими: забезпечують дотримання психологічних умов для самоствердження й самореалізації студента, створюють емоційно-психологічний клімат, який сприяє виникненню почуття психологічної захищеності, зняттю надмірного хвилювання у ситуації випробування (наприклад, на іспиті), виробленню адекватного емоційно-оцінного ставлення викладача та студента один до одного тощо.

Не слід також забувати про те, що різні моделі спілкування у вищезазначеній системі, у подальшому будуть впливати і на спілкування у трудовому колективі (студент тепер, завтра — фахівець, керівник тощо), а від цього залежатиме ефективність виконання безпосередніх обов'язків покладених на працівника.

Сучасні проблеми соціально-економічного розвитку вимагають від фахівців не тільки оволодіння конструктивними підходами до вирішення будь-яких питань, а й знання необхідних психолого-педагогічних важелів, що будуть застосовуватися в процесі виконання певних управлінських функцій. Тому зараз, як ніколи зростає інтерес до розробок у психології та педагогіці. І це не випадково, тому що на теперішньому етапі розвитку суспільства, керівник має бути не тільки висококваліфікованим фахівцем, а й відмінним психологом, який би розумівся на найважливіших етапах створення колективу, його психології, психології кожного окремо взятого члена колективу, яким він керує. Реалізуючи свої обов'язки, він має вміти навчати і виховувати, поєднувати вимогливість із довірою і повагою до людей. А це саме ті питання, вивченням і розробкою яких займається саме психологія.

Зараз ми часто можемо чути висловлювання про те, що фахівцям необхідна психологія, а от педагогіка — це наука для викладачів, але це не зовсім так. Якщо психологія — це наука про душу, вивчає внутрішній світ людини, особливості психічної діяльності та поведінки, то педагогіка — це наука про виховання людини, про те, як допомогти їй стати духовно багатогою. А це дуже складний процес, тому що вихованням інших може займатися тільки та людина, яка сама досягла вже певних результатів у тій або іншій сфері діяльності, і власним прикладом може довести значимість педагогічного процесу у сучасних умовах.

Досягнення людиною життєвого успіху є однією з найважливіших проблем, які постали перед людством у XXI столітті. А успішність людини, як показує досвід, залежить від її компетентності. Поняття «компетентність» означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю викладача розуміють особистісні можливості, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність викладача — це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Погодившись із твердженням англійського філософа Едмунда Берка: «Людина народжена не для того, щоб бути весь час щасливою — це неможливо. Вона народжена, щоб бути Людиною. Потрібно вступати в життя так, як ідуть в бій: хоробро і підготовлено», можна констатувати, що молода людина, яка шукає своє місце у житті, має володіти такими якостями:

- знати своє життєве кредо, мати ціль у житті;
- орієнтуватись у системі найрізноманітніших цінностей;
- здійснювати відповідальний життєвий вибір;

- самостійно і критично мислити;
- усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані;
- грамотно працювати з інформацією;
- бути здатною генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- бути комунікабельною, контактною у різних соціальних групах;
- вміти самостійно працювати над розвитком духовності та інтелекту;
- бути конкурентоздатною в суспільстві з ринковою економікою;
- приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію.

Новітні підходи до роботи з персоналом відкривають і нові перспективи для реалізації потенційних можливостей керівника, дозволяють йому ефективно діяти за будь-яких обставин, тому що під впливом бурхливих процесів у наш час відбуваються суттєві зміни в кожній людині, колективі, суспільстві в цілому.

### Література:

1. Аванесова А.С., Вербицкая А.А. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М.: МГУ, 1986. – 302 с.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: Пер. С англ. – М.: Прогресс, 1986. – 80 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.. — К. : Либідь, 2003. - Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. — К. : Либідь, 2003. — 344с.
4. Бодалев А.А. Личность и общество: Избранные труды. - М.: Педагогика, 1989. – 212с.
5. Бродовська В.Й., Патрик І.П., Яблонко В.Я. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: Словник. – 2-е вид. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 224 с.
6. Вступ до соціальної роботи: Навчальний посібник / За ред. Т.В. Семигіної, І.І. Миговича. — К.: Академвидав, 2005. — 304 с.
7. Зверева І.Д. Культура життєвого самовизначення: Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг.ред. Зверєвої І.Д. — К.: Центр навч. літ-ри, 2008. — с. 103-107.
8. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка: Навч. посібник. — К.: ІЗМН, 1997.— 140с.
9. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки: Навч. посібник / За заг. ред. О. Г. Мороза. — К.: НПУ, 2006. — 208 с.
10. Оржеховська В.М. Сучасні орієнтири та стратегії виховання дітей і молоді в Україні засобами хортингу / В.М. Оржеховська // Теорія і методика хортингу : збірник наукових праць. — К., 2014. — № 1.
11. Технології соціально-педагогічної роботи : навчальний посібник / М-во освіти України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр. держ. центр соц. служб для молоді ; ред. А.Й. Капська. — Київ : [б. и.], 2000. — 372 с.

*У статті розглядаються питання, пов'язані з певними особливостями та проблемами спілкування у системі «викладач — студент». Пропонуються деякі поради щодо ефективності співпраці у межах цієї системи та впливу конструктивного спілкування на процес працездатності майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** етика, мова, міжособистісне спілкування, бар'єри спілкування, система «викладач — студент», самореалізація.

*В статье рассматриваются некоторые вопросы и проблемы общения в системе «преподаватель - студент». Предлагаются некоторые советы относительно эффективности сотрудничества в пределах данной системы и влияния конструктивного общения на процесс работоспособности будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** этика, язык, межличностное общение, барьеры общения, система «преподаватель - студент», самореализация.

*The article deals with the problem of language-ethical peculiarities in communication practice within the «teacher-student» system. Some advices of effective cooperation in the contest of the «teacher-student» system are suggested and the influence of constructive communication upon future specialists' working abilities is described in the article.*

**Key words:** Ethic, language, interpersonal communication, communicative barriers, «teacher-student» system, self-realization.

## ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

**Постановка проблеми і аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Підвищення ефективності підготовки спеціалістів з вищою освітою, що володіють високим рівнем професійної кваліфікації та здатні займати активну позицію у своїй професійній діяльності — є основним завданням фізкультурних ВНЗ. Професійна підготовка педагогів із фізичної культури на сучасному етапі є однією з загальних стратегій освітньої парадигми України, важливим завданням якої є досягнення високої якості освіти. Педагог має бути, в першу чергу, компетентним у питаннях галузі психології та педагогіки. Знання та вміння з цих дисциплін дозволяють запобігти в роботі низки проблем, знайти найбільш раціональний спосіб вирішення складних професійно-педагогічних ситуацій. Провідне місце в системі підготовки учителів фізичного виховання посідають педагогічні дисципліни, які є базовими у забезпеченні професійно-педагогічної підготовленості студентів. Адже, саме під час їх вивчення закладаються підвалини педагогічної майстерності, від якої залежить готовність випускників здійснювати майбутню професійну діяльність. Результат цієї діяльності в цілому залежить від педагогічної позиції майбутнього фахівця з фізичного виховання, яка повинна формуватися вже під час навчання у вищому навчальному закладі, адже професійна підготовка являє собою процес становлення його особистості, розвитку загальної та професійної педагогічної культури, які виступають умовою ефективності майбутньої професійної діяльності. Готовність майбутнього вчителя фізичного виховання до професійної діяльності — це комплекс властивостей особистості, який має прояв у його якісних характеристиках: спрямованості, педагогічній майстерності, компетентності, рівні оволодіння професійно-педагогічними діями та операціями, ціннісними орієнтаціями.

**Метою роботи** є аналіз шляхів розв'язання проблеми педагогічної позиції як умови формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання.

Фундаментом педагогічної майстерності є глибокі спеціальні знання з наукового змісту дисциплін у тісному зв'язку з їх практичним використанням. Досвідченого вчителя характеризує висока особиста відповідальність за якість навчання, знання психології та педагогіки, дотримання дидактичних принципів навчання, володіння методикою викладання, тобто сукупністю способів, методів і прийомів для систематичного, послідовного й ефективного ведення навчально-виховної роботи з конкретної навчальної дисципліни.

Педагогічна майстерність у науковій літературі визначається неоднозначно:

– педагогічна майстерність — це синтез високорозвиненого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, організаційно-методичного мистецтва й емоційно-вольових виражальних засобів у поєднанні з особистісними якостями (розумом, почуттями, волею, характером, здібностями і т.п.), що дозволяють педагогу ефективно та якісно вирішувати навчально-виховні завдання;

– педагогічна майстерність — це високий рівень педагогічної діяльності, здатність до оптимального вибору форм, методів і засобів педагогічного впливу в конкретних умовах навчання і виховання;

– педагогічна майстерність — це комплекс якостей особистості, що зумовлює високий рівень її професійної діяльності в навчально-виховному процесі. Саме це визначення відображає важливі аспекти, що характеризують педагогічну діяльність [4, с. 12].

Складовими педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість діяльності педагога, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка.



Педагогічна майстерність майбутнього учителя фізичного виховання напряму залежить від його професійної підготовки під час навчання у ВНЗ. Питання професійної підготовки майбутніх учителів вивчались такими сучасними науковцями, як: О. Абдулліна, В. Безпалько, Г. Степанова, М. Боген та багатьма іншими. У роботах цих та інших авторів, зокрема відзначається, що сучасний стан підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ, глибина та темпи перетворень у вищій школі не відповідають потребам суспільства на сучасному етапі його розвитку. У них розкриваються діалектичні протиріччя між досягненнями вищої школи, її можливостями і потребами суспільства на цей час. Розв'язання цих протиріч є головним завданням вивчення педагогічних дисциплін під час навчання у ВНЗ.

Дослідник підготовки педагогів О. Абдулліна зазначає: «головним недоліком підготовки сучасних випускників є розрив між теоретичними знаннями та навиками щодо їх практичного використання, а звідси і слабе володіння практичними вміннями та навичками» [1, с. 75].

Є. Белозерцев також вважає, що у професійній підготовці випускників педагогічних навчальних закладів присутні наступні недоліки: невміння застосовувати знання в конкретній педагогічній ситуації, відсутність навичок вивчення учнів і налагодження контакту з ними [3, с. 37].

Одним з найважливіших компонентів педагогічної майстерності є професійна позиція майбутнього педагога. Н. Щуркова стверджує, що головними джерелами формування професійної позиції є: світогляд особистості, система життєвих цінностей, життєвий і професійний досвід, набуті знання, вміння і навички [13, с. 3].

Під педагогічною позицією ми розуміємо ставлення педагога до таких складових:

- ставлення до сенсу, цінностей і цілей навчання, педагогічної науки;
- ставлення до викладання і змісту процесу навчання;
- ставлення до учня як суб'єкта його власного життя, як мети і цінності освіти;
- ставлення до себе як до творчої індивідуальності, здатної до діалогу в педагогічному колективі.

Розробка шляхів формування педагогічної позиції у майбутніх учителів фізичного виховання не може здійснюватися без докорінної зміни всієї системи семінарських, лабораторних та практичних занять у ВНЗ. Головним їх призначенням повинне стати застосування отриманих знань у практичній діяльності. Водночас, навчальні плани ВНЗ фізкультурного профілю демонструють, на жаль, посилення теоретичної підготовки студентів за рахунок практичної з діяльнісним аспектом.

Відомо, що визначальною постаттю у системі освіти є вчитель, а тому питома вага його професійно-практичної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності, як невід'ємної частини в оволодінні студентами ґрунтовними практичними вміннями та навичками, набуває особливої значущості у перспективі їх майбутньої педагогічної діяльності. Майбутній учитель має реально на практиці застосовувати елементи цієї діяльності вже під час навчання у вищому навчальному закладі хоча б на елементарному рівні. І чим раніше він почне застосовувати набуті знання, тим більше у нього можливостей для вдосконалення, підвищення рівня власної професійної готовності та оволодіння педагогічною майстерністю. Застосування в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів системи практичних знань, задач, ситуацій, проблем дозволяє ефективно формувати, відпрацьовувати у студентів практичні вміння та навички, необхідні для їх подальшої роботи, оволодівати основними педагогічними функціями. У зв'язку з цим, першочерговим завданням підвищення якості підготовки педагогів, предметом особливої турботи у навчально-виховному процесі ВНЗ повинно стати використання в роботі таких активних засобів, форм, методів, прийомів роботи з професійної підготовки студентів, як моделювання практичних ситуацій, ділові ігри тощо, котрі відповідали б завданням ефективного формування професійно значимих умінь і навичок у майбутніх учителів. Усе це, в свою чергу, має бути спрямовано на здобуття майбутньої спеціальності, на перетворення в практичну діяльність отриманих у вищому навчальному закладі знань. Здібності особистості розкриваються, формуються, розвиваються, реалізуються тільки в практичній діяльності і

завдяки їй, де відбувається виявлення і розвиток здібностей людини як соціальної одиниці [4, с. 65; 12, с. 34].

Професійна педагогічна позиція майбутнього вчителя фізичного виховання є невід'ємною частиною професійної компетентності і необхідною умовою здійснення педагогічної діяльності. У процесі її формування пріоритетну роль відіграють такі педагогічні технології як інтерактивне, евристичне, контекстне та активне навчання. Серед них особливої уваги при підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання, на нашу думку, заслуговують ті, що стимулюють активну пізнавальну діяльність студентів, їх творче мислення. Такими є активні методи навчання, котрі реалізуються в навчальному процесі шляхом вирішення професійно-педагогічних задач та ситуацій, ділові ігри. Творча діяльність учителя фізкультури неможлива без гнучкості мислення, можливості прогнозування, генерування ідей, рефлексії, прагнення до вдосконалення.

Практичний досвід вирішення професійно-педагогічних задач має допомогти оволодіти студенту навичками професійної діяльності ще на етапі підготовки у ВНЗ, сформувати стійку педагогічну позицію, як основу професіоналізму вчителя.

Передумови формування професійно-педагогічної позиції можуть вирішити такі активні методи навчання як розв'язання навчально-педагогічних задач та ситуацій, які ознайомлюють студента з проблемами його майбутньої педагогічної діяльності.

Специфікою професійно-педагогічних задач є їх спрямованість на відображення педагогічної реальності, що може бути представлена в змісті задачі як проблемна ситуація, вирішення якої створює «умови для становлення професіоналізму та індивідуальності майбутнього фахівця» [6, с. 34].

Основною умовою професійно-педагогічної задачі є інформація, що наповнена педагогічним змістом. Джерелом процесу формування педагогічної позиції повинні стати задачі та ситуації, що містять педагогічну проблему і пропонують евристичні прийоми її вирішення. Для успішного вирішення подібних задач необхідні самостійні інтелектуальні дії студентів, обумовлені психолого-педагогічними знаннями, життєвим досвідом їх обробки та застосування в процесі вирішення задачі, внаслідок чого і формуються «живі» педагогічні знання та вміння студента. Дії, що усвідомлені студентом та використані в процесі вирішення професійно-педагогічних задач і ситуацій, надалі стають фундаментом його педагогічного досвіду, відтворюються в професійній діяльності.

Безперечно, що особливе значення в процесі формування педагогічної позиції майбутнього фахівця з фізичного виховання набувають ситуативні задачі, специфікою яких є опис конкретного факту, представленого у вигляді педагогічної ситуації. У своєму розумінні педагогічної ситуації ми спираємося на визначення М. Машарової, яка визначає її як сукупність конкретних умов, що склалися у певний момент у навчально-виховній роботі педагога і, які обумовлюють його діяльність.

На думку О. Абдулліної комплексна організація діяльності студентів у процесі розв'язання педагогічних ситуацій має передбачати поєднання навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності. У процесі цих діяльностей відбувається поступове накопичення і перебудова змістовних характеристик професійно-педагогічної позиції майбутнього вчителя фізичного виховання. Характеристикою сформованої педагогічної позиції буде поєднання соціокультурних форм спортивно-педагогічної діяльності й індивідуальних механізмів входження особистості в професію, що відображає взаємозв'язок індивідуально значущого із соціально значущим.

Одним із ефективних засобів формування педагогічної позиції є ділові ігри та їх модифікації. Вони визначаються через поняття модель, імітація, метод, форма, засіб, тренінг, підготовка, трансформація та інші терміни, що описують положення ділових ігор у загальній структурі діяльності людини.

Ділова педагогічна гра (дидактична), як похідна від ділової гри, надає можливість не тільки управляти процесом засвоєння знань, а й формувати уміння та навички практичної діяльності, а

також реалізовувати значний мотиваційний потенціал формування особистості педагога в тих або інших штучно створених ситуаціях професійно-практичної ідентифікації. Це один з «найбільш мобільних інструментів перетворення теоретичних досягнень у елемент практики», «перехідний місток між учінням і діяльністю» [3, с. 28; 7, с. 34].

Дидактичну гру можна розглядати як доцільно організовану педагогічну систему, як різновид комплексного багатокомпонентного засобу формування педагогічної спрямованості, а також організаційного сполучення структур навчально-пізнавальної та ігрової діяльності. Навчальна ділова гра, залишаючись педагогічним процесом, який спрямований на досягнення цілей навчання і виховання є відтворенням контексту майбутньої діяльності в його предметному та соціальному аспектах. У навчальній діловій грі студент виконує квазіпрофесійну діяльність, що містить у собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Він засвоює абстрактні знання, уміння та навички в контексті професії, немов накладеними на канву професійної діяльності [10, с. 19].

С. Неверкович, досліджуючи ігрові методи підготовки фізкультурних кадрів, вказує, що діяльнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців є ефективним засобом професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу [8, с. 33].

Ділові ігри характеризуються наступними основними ознаками: наявністю учасників гри (тих, хто навчається), у котрих спільна задача — аналіз обставин і прийняття рішень відповідно до призначеної кожному ролі; наявністю керівника гри, який має видавати інформацію про обставини, аналізувати рішення учасників гри і коректувати її; створювати певні умови для аналізу обставин і прийняття рішень учасниками та конфліктні ситуації [11, с. 62].

Навчально-ділові ігри організовуються на наступних принципових положеннях: імітаційне моделювання, проблемність, спільна діяльність, діалогічність, двоплановість [10, с. 34].

Значна кількість дослідників розглядає ділові ігри в ракурсі спрямованості процедури їх реалізації. Як правило, автори публікацій пропонують три етапи здійснення ігрового процесу.

Перший етап — підготовчий, інформаційний, теорії ділової гри, «блок повідомлень», під час якого перевіряється теоретична готовність студентів до занять, вступ, вивчення ситуації, правил гри, розподіл ролей і з'ясування позицій та організація учасників (вибір теми, призначення учасників, вибір форми проведення, вибір місця проведення, визначення педагогічних задач).

Другий етап — ігровий, виробничий, знайомства з грою, «блок обговорень», на котрому обговорюється низка тренувальних завдань, власне ігровий процес, проводиться ділова гра, мікровикладання.

Третій етап — заключний, на котрому проводиться колективний аналіз гри, розбираються оптимальні варіанти з загальною дискусією, обговорюється роль викладача у проведенні гри.

Отже, одним із основних шляхів розв'язання проблеми педагогічної позиції як умови формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання є застосування в процесі вивчення педагогічних дисциплін професійно-педагогічних задач, ситуацій та ділових ігор.

**Висновки.** Професійна педагогічна позиція майбутнього вчителя фізичного виховання є невід'ємною частиною професійної майстерності та необхідною умовою здійснення педагогічної діяльності. У процесі її становлення пріоритетну роль відіграють такі педагогічні технології як інтерактивне, евристичне, контекстне та активне навчання.

До ефективних засобів формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів фізичного виховання належать: *педагогічні задачі, педагогічні ситуації та ділові ігри.*

Моделювання практичної діяльності вчителя фізичного виховання у межах процесу професійної підготовки має складатися з наступних етапів: *інформаційно-теоретична підготовка; організаційно-тренувальні дії та власне ігровий педагогічний процес; пост ігровий аналіз діяльності учасників гри.*

### Література:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина // — М.: Просвещение. 1990-141с.
2. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Безпалько // — М. : Педагогика, 1989. — 190 с.
3. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е.П. Белозерцев // — М. : Педагогика, 1989-208с.
4. Бесєдіна Л. М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах / Л.М. Бесєдіна, О.І. Сторубльов // метод. посіб. — К. : Логос, 2009. — 204 с.
5. Ившина Г. В. Педагогическая деятельность преподавателя ВУЗа негуманитарного профиля / Г.В. Ившина, М.В. Марданов // Казань, 1998. — 28с.
4. Леонтьев Л. А. Деятельность, сознание, личность / Л.А. Леонтьев // — М. : 1987. — 304с.
5. Макаренко Л. П. Структура педагогической деятельности тренера ДЮСШ по плаванию / Л.П. Макаренко // Теория и практика физической культуры. —1985. — С. 23-25, 74.
6. Машарова Т. В. Моделирование учебных ситуаций в личностно-ориентированной образовательной среде: на примере учреждений среднего профессионального образования / Машарова Т.В., Е.А. Ходырева // — Екатеринбург, 2002. — 98 с.
7. Минияров В. М. Особенности профессиональной подготовки студентов факультета физического воспитания / В.М. Минияров, С.И. Кудинов // Методические рекомендации для студентов и преподавателей факультета физического воспитания - Куйбышев: 1984. — 132с.
8. Неверкович С. Д. Предметная деятельность в организационно-имитационных игровых методах подготовки кадров управления / С.Д. Неверкович // Теория и практика ФК. 1986, №11.— 9с.
9. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров / С.Д. Неверкович // Учеб. пособие. — М., 2006. — 205 с.
10. Основы педагогики и психологии высшей школы. Учебное пособие / Под. ред. А. В. Петровского — МГУ, М. : 1986. — 218с.
11. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда / В.М. Рогинский // Пособие для начинающего преподавателя технического ВУЗа — М. : Высш. шк., 1990. — 112с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн // В 2т. М. : Педагогика, 1989. — 816с.
13. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова // — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 224 с.

*У статті розглядається проблема становлення педагогічної позиції як умови формування педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання в процесі професійної підготовки у ВНЗ. Визначено, що ефективними шляхами формування педагогічної майстерності виступають ділові педагогічні ігри та навчально-педагогічні ситуації.*

**Ключові слова:** майбутній учитель фізичного виховання, педагогічна майстерність, педагогічна позиція, формування, ділові ігри, педагогічні ситуації.

*В статье рассматривается проблема становления педагогической позиции как условия формирования педагогического мастерства будущих учителей физического воспитания в процессе профессиональной подготовки в вузе. Определено, что эффективными путями формирования педагогического мастерства выступают деловые педагогические игры и учебно-педагогические ситуации.*

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, педагогическая позиция, учитель физического воспитания, формирование, деловые игры, педагогические ситуации.

*The problem of the becoming of pedagogical position as conditions of formation of pedagogical masterliness of future teachers of physical education in vocational training in high school. Determined that the effective ways of forming pedagogical masterliness serve business pedagogical games and educational-pedagogical situations.*

**Key words:** pedagogical masterliness, teaching position, teacher of physical education, formation, business games, pedagogical situations.

## **СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-КОНСТРУКТОРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ**

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграції економіки України в Європейський простір інженерна освіта вимагає відповідних змін та вдосконалень. Для міжнародної співпраці українських та іноземних аграрних фірм та компаній у спільних інженерних проектах необхідні фахівці з сучасними технічними знаннями та навичками, зі знанням іноземної мови, комунікативною компетентністю та здатністю працювати в команді. Знання іноземної мови відіграє важливу роль у професійній діяльності інженерів в умовах глобалізації суспільства та іншомовна компетентність є невід'ємною частиною професійної підготовки та складовою професійної компетентності інженерів, у тому числі інженерів-конструкторів аграрного профілю.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Сутність і структуру іншомовної комунікативної компетентності з'ясовували А. Андрієнко, Г. Архіпова, Е. Бібікова, Н. Гез, Н. Ізорія, С. Козак, Н. Копилова, А. Насіханова, О. Павленко, А. Петрова, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова та ін.

Дослідженням іншомовної професійної компетентності інженера займалися такі науковці як А. Андрієнко, І. Башмакова, А. Васильєв, І. Галімзянова, Н. Євдоксіна, О. Кравченко, Г. Кручиніна, О. Михайлова, О. Мінеєва, О. Савченко, С. Саярова, С. Склярова, М. Ткаченко та ін.

Проте питання сутності та структури іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю раніше не досліджувалися.

**Метою статті** є дослідження структури іншомовної компетентності майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю, її компонентів та складових.

**Виклад основного матеріалу.** Структура іншомовної компетентності сучасного фахівця є багатокомпонентною.

О. Загородна розглядає комунікативну професійну компетентність як сукупність чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільового, орієнтаційно-когнітивного, функціонально-діяльнісного та оцінно-корегуючого.

*Мотиваційно-цільовий* компонент визначається співвідношенням рівня мотивації досягнення та мотивації уникнення невдач.

*Орієнтаційно-когнітивний* компонент розглядається як сукупність трьох складових: знань про професійну діяльність, знань про спілкування та знань про мову.

*Функціонально-діяльнісний* компонент характеризується єдністю вмінь використовувати зміст професії (термінологію), вміння спілкуватись та вміння нормативно використовувати засоби мови у спілкуванні.

*Оцінно-корегуючий* компонент розглядається в ракурсі вміння чи невміння адекватно оцінювати свій рівень розвитку комунікативної професійної компетентності [2].

Досліджуючи проблему формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки, А. Петрова виділяє такі компоненти структури іншомовної компетентності: мотиваційно-ціннісний, цільовий, змістовий, процесуальний, результативно-оціночний [6].

О. Савченко виділяє мотиваційний, функціональний і рефлексивний компоненти в структурі іншомовної комунікативної компетентності студентів інженерно-технічного профілю.

*Мотиваційний* компонент включає прагнення до вивчення іноземної мови, а також прагнення до професійного спілкування іноземною мовою. Критерієм сформованості є інтерес до вивчення іноземної мови, прагнення підтримувати високий рівень власної іншомовної

комунікативної компетентності.

*Функціональний* компонент включає навички говоріння, аудіювання, читання, письма іноземною мовою. Критерієм сформованості можна вважати вільне володіння іншомовним мовленням, сприйняття іншомовного мовлення на слух, розуміння й правильний переклад тексту.

*Рефлексивний* компонент визначає здатність проаналізувати власний комунікативний акт. Критерієм сформованості є вміння виявити власні помилки та вміння їх виправити [7].

Досліджуючи педагогічну систему формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів, І. Галіміянова виділяє лінгвістичні, комунікативні і прагматичні компетенції в структурі ІКК.

До першої групи — *лінгвістичної* — науковець відносить основні компетенції, які визначають володіння усним і письмовим іншомовним мовленням. Якщо мовна компетенція проявляється як сума знань про мову, вміння правильно розпізнавати і вживати мовні елементи, то мовленнєва компетенція може бути представлена як мовленнєва поведінка відповідно до завдання спілкування, мовна система в дії при використанні мовних засобів, закономірностей їх функціонування для побудови висловлювань — від найпростіших висловлювань почуттів до передачі нюансів інтелектуальної та професійної інформації.

Друга група — *комунікативна* — включає в себе професійно-комунікативну і міжкультурну компетенцію. Професійно-комунікативна компетенція являє собою здатність адекватно використовувати мовні та мовленнєві засоби стосовно завдання спілкування, а також базується на вміннях побудови мовленнєвої поведінки, враховуючи професійні ситуації спілкування і вміння здійснювати комунікативну іншомовну діяльність в інженерно-технічній сфері. Міжкультурна компетенція фахівців технічного профілю передбачає володіння майбутнього інженера певною сукупністю знань про культуру іноземної мови, через які відбувається культурна взаємодія в науковій технічній сфері, а також уміння переборювати міжкультурні розбіжності в процесі іншомовного інженерного спілкування.

Третя група компетенцій — *прагматична* — представлена інформаційно-технологічною і самоосвітньою компетенціями інженера, які, будучи незалежними, мають схожі цілі. Інформаційно-технологічна компетенція базується на вміннях здійснювати пошук, відбирати потрібну іншомовну професійно суттєву інформацію з різних джерел, перекладати її з одної знакової системи на іншу, оцінювати її і передавати зміст цієї інформації відповідно до поставленої мети, а також продуктивно користуватися Інтернет-ресурсами у процесі інженерної діяльності. Розвиток самоосвітньої компетенції інженера частково обумовлений невеликим обсягом часу, що відводиться на вивчення іноземних мов. Тому здатність поповнювати знання і довчатися в процесі самостійної пошукової і творчої діяльності в інженерній сфері є важливою умовою безперервної самоосвіти фахівця з метою удосконалення своєї професійної діяльності [1].

Досліджуючи проблему іншомовної мовленнєвої компетентності студентів технічних спеціальностей вишу, О. Остряніна розглядає ІК як цілісність теоретичного, особистісного та інструментального компонентів.

*Теоретичний компонент* включає в себе знання в лінгвістичній, соціолінгвістичній та комунікативній сферах: знання про систему мови, правила її функціонування; про способи та засоби мовленнєвого спілкування (комунікація); про функції професійного мовлення майбутнього інженера; про особливості, види професійного мовлення; про жанрові та стилістичні особливості професійного мовлення тощо.

*Особистісний компонент* полягає у сукупності значущих психологічних якостей: стійка позитивна мотивація до мовленнєвого спілкування; ініціативність у здійсненні іншомовної мовленнєвої діяльності; пам'ять та мислення (розуміння); здатність до рефлексії; соціальна спостережливність (сприйняття); здатність керувати емоціями відповідно до ситуації професійної взаємодії, вміння добиватися мети тощо.

*Інструментальний компонент* — це сукупність умінь та навичок, які забезпечують ефективне мовленнєве спілкування іноземною мовою у професійно значущих ситуаціях:

готовність та вміння використовувати наявні знання і здібності (лінгвістичні, соціолінгвістичні і комунікативні) у мовленнєво-розумовій діяльності відповідно до конкретної ситуації; вміння вибирати доцільний стиль мовленнєвої поведінки в межах міжкультурної комунікації, а також здатність моделювати мовленнєвий акт із постановкою конкретного комунікативного завдання і реалізувати його [5, с. 77].

На думку Г. Кручиніної та О. Михайлової, професійно-іншомовна компетентність студентів інженерних спеціальностей є сукупністю трьох компонентів:

- мотиваційно-ціннісного (інтерес до професійно-іншомовної підготовки й усвідомлення її значущості для майбутньої кар'єри; розуміння необхідності використання засобів інформаційних і комунікативних технологій у майбутній професійній діяльності; інтерес до різних видів навчальної та професійної діяльності з використанням засобів інформаційних та комунікаційних технологій на заняттях з професійно-іншомовної підготовки тощо);
- когнітивно-діяльнісного (що об'єднує іншомовну комунікативну компетенцію в галузі професійної діяльності і загальнокультурні компетенції, в тому числі інформаційні);
- емоційно-вольового (пов'язаного з адекватною самооцінкою здібностей і вихованням почуття відповідальності за успіхи у навчальній і майбутній професійній діяльності) [3, с. 28].

О. Мінеєва виділяє ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-креативний компоненти у структурі професійно-іншомовної комунікативної компетентності майбутніх інженерів у виші [4].

Проведений нами аналіз показує спільність у розглянутих структурах ІК та дає можливість запропонувати компонентну структуру іншомовної компетентності майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю, яка включає такі складові:



**I. Мотиваційно-самоосвітній компонент** являє собою самостійне і безперервне удосконалення мовної та професійної майстерності. Цей компонент містить у собі *мотиваційно-ціннісний, інформаційний, рефлексивний та креативний субкомпоненти*.

*Мотиваційно-ціннісний субкомпонент* включає прагнення до вивчення іноземної мови та до професійного спілкування іноземною мовою. Критерієм сформованості є інтерес до

професійно-іншомовної підготовки та усвідомлення її значущості для майбутньої кар'єри; розуміння необхідності використання новітніх інформаційних технологій, навиків роботи з іноземними джерелами та застосування іншомовної інформації у подальшій професійній діяльності; прагнення до вдосконалення рівня власної іншомовної компетентності на заняттях з професійно-іншомовної підготовки з використанням засобів інформаційних та комунікаційних технологій.

*Інформаційний субкомпонент* представлений уміннями використовувати іншомовні бази даних, інформаційні системи, всесвітню мережу Інтернет для роботи з новітніми інформаційними технологіями, пошуку та відбору потрібної іншомовної професійно важливої інформації в іноземних джерелах.

*Рефлексивний субкомпонент* розглядається як уміння оцінювати свій рівень розвитку іншомовної компетентності та аналізувати свої навчальні досягнення, лінгвістичні здібності та навички спілкування іноземною мовою.

*Креативний субкомпонент* полягає у здатності майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю знаходити або розробляти засоби розв'язання професійних проблем, передбачати результати своєї діяльності, розв'язувати професійні завдання, пов'язані з проектно-конструкторською діяльністю в межах іншомовного середовища, вміннях розробляти та писати свої власні тези, статті та наукові праці іноземною мовою.

**II. Комунікативно-лінгвістичний компонент**, який складається із комунікативного та лінгвістичного субкомпонентів.

*Комунікативний субкомпонент* представлений такими складовими:

*а) професійно-комунікативною*, що включає вміння спілкуватися іноземною мовою в усній та письмовій формі, з використанням професійної лексики, готовність до іншомовного ділового спілкування. Кінцевою метою навчання діалогічному мовленню є розвиток уміння вести бесіду, цілеспрямовано обмінюватися інформацією професійного характеру на певну тему.

Навчання монологічному мовленню полягає у формуванні вмінь створювати різні жанри монологічних текстів: повідомлення інформації професійного характеру, виступ з доповіддю, ґрунтовні висловлювання в процесі дискусії, висвітлення певної проблеми як з попередньою підготовкою, так і без неї.

Кінцевою метою навчання письму є розвиток комунікативної компетенції, необхідної для професійного письмового спілкування, що проявляється у вміннях ділового листування, обміну інформацією професійного характеру, дискусії, обговорення та висловлення своєї думки з приводу тої чи іншої інформації у письмовій формі;

*б) соціолінгвістичною*, до якої належать уміння вибирати, використовувати, інтерпретувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуації або контексту, вміння грамотно і коректно застосовувати засвоєний лексичний, граматичний, фонетичний матеріал у процесі спілкування іноземною мовою;

*в) соціокультурною*, яка включає знання етнокультурного і соціального характеру, особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови і способів користуватися ними у процесі спілкування; здатність використовувати ті елементи соціокультурного контексту (звичаї, етикет, правила, норми, соціальні стереотипи, історія і культура країни), які будуть доречними у сприянні досягнення міжкультурного розуміння між людьми;

*г) соціальною*, яка трактується як здатність і готовність до спілкування, бажання і вміння вступати в контакт з іншими людьми, здатність орієнтуватися в соціальній ситуації і керувати нею.

Інженери-конструктори аграрного профілю міжнародного рівня часто працюють над спільними проектами в групах із колегами із різних країн. Тому іншомовна комунікативна компетентність є необхідністю для їхньої співпраці та спілкування, спільної організації та планування роботи підприємства, аналіз та обговорення конструкцій машин та обладнання, оцінювання їх технічного рівня, обговорення проблем, недоліків з метою усунення технічних неполадок пристроїв та обладнання сільськогосподарського призначення.



*Лінгвістичний субкомпонент* — знання іншомовного вокабуляра та граматичних правил, володіння навичками говоріння, аудіювання, читання і письма іноземною мовою. Цей компонент виражений мовними знаннями і навичками, які включають знання фонетичних явищ, граматичних форм, правил словотворення, лексичних одиниць та термінології щодо фахової тематики. Лінгвістичний компонент розглядається нами як сукупність трьох складових:

- а) навички в говорінні* (лексичні, граматичні, вимови);
- б) навички в письмі* (лексичні, граматичні, орфографічні);
- в) навички в аудіюванні* (розрізнення звукових знаків, граматичні і лексичні);
- г) навички в читанні* (розрізнення графічних знаків, граматичні і лексичні).

**III. Професійно-контекстний компонент** включає знання інженерні (техніко-технологічні) та знання професійного контексту, здатність використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до змісту професії, вміння коректно застосовувати професійну термінологію у процесі анотування чи реферативного викладу іноземною мовою, перекладу фахових текстів, технічної документації та інструкцій з іноземної на рідну мову та з рідної на іноземну мову.

Майбутні інженери-конструктори аграрного профілю мають розумітися на іншомовній технічній документації новітніх зарубіжних сільськогосподарських машин, приладів та обладнання, а також уміти складати звітні документи на іноземною мовою, налагоджувати складну техніку для проведення досліджень згідно з іншомовними інструкціями, для діагностування та дефектування деталей закордонних сільськогосподарських машин.

До професійно-контекстного компоненту належать такі складові:

*а) навички проектування*, які включають забезпечення використання та дослідження с.-г. техніки для виробництва продукції рослинництва і тваринництва та її переробки; проектування дослідження системи технічного обслуговування машин та обладнання АПК; проектування технологічних процесів ремонтно-обслуговуючого виробництва; дослідження, проектування, монтаж і пусконаладження машин та обладнання АПК;

*б) організаційні навички*, куди входять планування роботи підприємства та окремих підрозділів; організація ТО і ремонту машин та обладнання; аналіз і дослідження конструкцій машин та обладнання і оцінювання їх технічного рівня; прогнозування технічного стану машин, обладнання і систем;

*в) управлінські навички*, до яких належать управління технологічними процесами виробництва і переробки с.-г. продукції; аналіз і оцінювання використання технічного обладнання; організація управління раціональним використанням машин; організація технічного обслуговування, діагностування і зберігання машин і обладнання; організація заходів з охорони праці та роботи в умовах надзвичайних ситуацій; науково-дослідна та винахідницька робота; організація управління підрозділами підприємства тощо;

*г) виконавські навички*, що включають оформлення документації на комплектування матеріально-технічної бази; складання звітних документів; технологічне налагодження складної техніки та обладнання для виконання технологічних процесів і приладів для проведення досліджень;

*д) технічні навички*, куди входять діагностування складної техніки та дефектування деталей машин.

**Висновки.** На основі проведеного дослідження ми прийшли до висновку, що структура іншомовної компетентності майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю складається з мотиваційно-ціннісного, комунікативно-лінгвістичного та професійно-контекстного компонентів, кожен з яких включає в себе певну кількість вище зазначених субкомпонентів та складових.

### Література:

1. Галімізянова І.І. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности

будущих инженеров. [Электронный ресурс] / И.И. Галимзянова. — Режим доступа: [http://www.ceninauka.ru/page\\_17900.htm](http://www.ceninauka.ru/page_17900.htm)

2. Загородна О.Ю. Формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — Вінниця, 2010. — 20с.

3. Кручинина Г.А., Михайлова Е.Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности у студентов инженерных специальностей в условиях информатизации высшего профессионального образования // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2012. №4 (1). С. 26-33.

4. Минеева О.А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. [Электронный ресурс] / О.А.Минеева. — Режим доступа: <http://www.dissertcat.com>

5. Острянина Е.П. Иноязычная речевая компетентность студентов технических специальностей вуза // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки, 2011. №3 (220). С. 74-79.

6. Петрова А.І. Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — Вінниця, 2009. — 20с.

7. Савченко О.О. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів інженерно-технічного профілю. [Электронный ресурс]/О.О. Савченко. — Режим доступа: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/157.pdf>

*У статті розглядається компонентна структура професійно-іншомовної компетентності студентів інженерних спеціальностей та пропонується власне бачення структури іншомовної компетентності майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю, її компонентів та складових.*

**Ключові слова:** структура іншомовної компетентності, компоненти, субкомпоненти та складові структури іншомовної компетентності, студенти інженерних спеціальностей, майбутній інженер-конструктор аграрного профілю.

*В статье рассматривается компонентная структура профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей и предлагается собственное видение структуры иноязычной компетентности будущих инженеров-конструкторов аграрного профиля, ее компонентов и составляющих.*

**Ключевые слова:** структура иноязычной компетентности, компоненты, субкомпоненты и составляющие структуры иноязычной компетентности, студенты инженерных специальностей, будущий инженер-конструктор аграрного профиля.

*The article examines component structure of professional foreign language competence of students of engineering specialties and offers its own view concerning structure of foreign language competence of the future agrarian design engineers, its components and constituents.*

**Key words:** structure of foreign language competence, components, subcomponents and constituents of foreign language competence, students of engineering specialties, a future agrarian design engineer.

УДК 378

М.И. Михайлюк  
г. Луганск, Украина

## ТРЕБОВАНИЯ БРИТАНСКОГО ОБЩЕСТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ОБЛАСТИ НАНОЭЛЕКТРОНИКИ

На протяжении XX века в системе высшего образования Великобритании произошли большие изменения, в том числе и в системе высшего технического образования.

Это было связано с быстрым развитием промышленности, с экономическими, социальными и культурными изменениями, которые произошли в стране. Также в стране было создано много высших образовательных учреждений.

Великобритании имеет многолетний опыт в профессиональной подготовке инженеров, который может быть полезен сегодня и для Украины. Профессиональная квалификация, полученная в Великобритании, признается во всем мире. Анализ британского опыта представляет не только теоретический интерес, но и практическую ценность для

реформирования высшего технического образования в Украине. Опыт Великобритании может быть полезен для регионализации и сохранения единого образовательного пространства, а также для создания многоканального финансирования высших технических учреждений и социальной поддержки обучаемых.

В Великобритании большое внимание уделяют научным исследованиям.

Растущие масштабы научных исследований, разработок, внедрений новых достижений науки и техники и их реализация в промышленности и других областях экономики требуют большого количества ученых и инженеров. При этом особое внимание уделяется увеличению количества специалистов принципиально новых профессий, таких как инженеров в области нанoeлектроники, нанотехнологий, геной инженерии и т.д. Так же необходимы специалисты, которые способны реализовать идеи ученых и конструкторов.

Принимая во внимание растущую потребность в инженерах в новых областях науки и техники, которые постоянно изменяются и пополняются, высшая техническая школа Великобритании предлагает существенно усилить подготовку будущих инженеров. Рассмотрим как происходит профессиональная подготовка инженеров и какие требования выдвигает британское общество к профессиональной подготовке. Система британского профессионального образования сложна. В Англии, Уэльсе и Северной Ирландии используются следующие основные образовательные системы:

- национальная система квалификаций (The National Qualifications Framework, NQF), подразумевающая разделение всех программ обучения по 8 уровням и плюс начальное образование;
- недавно введенная Кредитно-квалификационная система (Qualifications and Credit Framework, QCF) разработана специально для профессиональных квалификаций и включает те же уровни, что и NQF;
- система квалификаций для высшего образования (The Higher Education Framework of Qualifications, HEFQ), созданная для классификации широкого ряда профессиональных и аспирантских программ обучения [1].

Все квалификации в этих рамках аккредитованы и официально признаны.

Для поступления на инженерные специальности, связанные с получением квалификационных уровней, абитуриенты обязаны иметь общий сертификат об образовании повышенного уровня (General Certificate of Education Advanced Level), общий сертификат о среднем образовании (General Certificate of Secondary Education). Минимальный рейтинг, требуется при поступлении, определяется на уровне 2/3 успешно сданных предметов на уровне А.

Издавна сложившиеся ученые степени в Великобритании это бакалавр, магистр, доктор философии.

В Англии, Уэльсе и Северной Ирландии действует рамка квалификаций FHEQ (Framework for Higher Education Qualifications). Согласно этой рамке сектор среднего образования занимает 1-3 уровни рамки квалификаций FHEQ, 4-8 уровни рамки квалификаций относятся к высшему образованию. Система образования в Шотландии имеет собственную рамку квалификаций, которая полностью тождественна рамке FHEQ. Это видно из таблицы 1 [4, с. 10].

Согласно закона о Высшем образовании в Великобритании (Higher Education Act, 2004) получение высшего образования в том числе и технического происходит в несколько этапов, первое высшее образование называют undergraduate. Первое высшее образование длится три-четыре года и заканчивается присвоением степени бакалавра Бакалавр инженерного дела (Bachelor of Engineering) для технических специальностей. Степень бакалавра можно соответствует 6 уровню FHEQ, степень магистра соответствует завершенному 7 уровню FHEQ, степень доктора философии 8 уровню FHEQ (таблица 1).

Совет предпринимательского и технического образования ВТЕС (Business and Technology Education Council) присваивает профессиональные квалификационные сертификаты по целому ряду предметов, СМИ, актерское мастерство, сельское хозяйство, прикладные науки, компьютерные технологии, здравоохранение и социальная работа, бизнес инженерия и даже

ветеринарная деятельность.

Совет предпринимательского и технического образования создан в 1983 году с целью развития национальной системы профессионального образования; проводит экзамены среди молодых технических и бизнес-специалистов; выдает свидетельства различных уровней: от соответствующего неполному среднему образованию до сравнимого с двухгодичным обучением в университете.

ВТЕС National Award, Certificate or Diploma выдаются в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии и имеют несколько уровней, которые соответствуют тем или иным уровням академического образования.

Квалификации ВТЕС эквивалентны таким квалификациям, как GCSE (General Certificate of Secondary Education — общее свидетельство о среднем образовании ) (уровень 1 и 2), A Level (уровень 3), университетские степени (уровни 4 и 6).

Таблица 1

HEFQ	Уровень NQF, QCF	Шотландия	Виды сертификатов, степеней, дипломов	Циклы высшего образования	FHEQ
Докторская степень	8	12	Doctoral degrees (eg. PhD/DPhil (including new-route PhD), EdD, DBA, DCLinPsy)	Third cycle (end of cycle) Qualifications Завершенный третий цикл	D (Doctoral)
Степень магистра	7	11	Master's degrees (eg. MPhil, MLitt, MRes, MA, MSc) Integrated master's degrees qualifications (eg. MEng, MChem, MPhys, MPharm)	Second cycle (end of cycle) Завершенный второй цикл	M (Masters)
			Postgraduate diplomas Postgraduate Certificate in Education (PGCE) Postgraduate certificates		
Степень бакалавра	6	7	Bachelor's degrees with honours (eg. BA/BSc Hons) Bachelor's degrees	First cycle (end of cycle) Завершенный первый цикл	H (Honours)
			Professional Graduate Certificate in Education (PGCE) Graduate diplomas Graduate certificates		
Диплом ВО	5	6	Foundation Degrees (eg. FdA, FdSc) qualifications Diplomas of Higher Education (DipHE) Higher National Diplomas (HND)	Short cycle (within or linked to the first cycle)	I (Intermediate)
Сертификат ВО	4	7	Higher National Certificates (HNC) Certificates of Higher Education (CertHE)		C (Certificate)
Уровень А	3	6			
Аттестат о общем среднем образовании	2	5	GCSE at grades A*-C		
		4			
Начальное образование	1	3	GCSE at grades D-G		
Базовое образование	Начальный	2			
		1			

Университеты воспринимают 2 уровень ВТЕС, как более слабый, в соотношении с GCSE и не воспринимают его как эквивалент, так же нужно понимать, что сертификаты ВТЕС не конвертируются в результаты GCSE.

ВТЕС выдает огромное множество сертификатов таких как: ВТЕС Introductory Certificate — Квалификация 1 уровня, ВТЕС Introductory Diploma — Улучшенная Квалификация 1 уровня, ВТЕС First Certificate — Квалификация 2 уровня, ВТЕС First Diploma — Улучшенная Квалификация 2 уровня, ВТЕС National Award — Level 3, ВТЕС National Certificate — Квалификация 3 уровня, ВТЕС National Diploma — Улучшенная Квалификация 3 уровня, ВТЕС Higher National Certificate, ВТЕС Higher National Diploma.

Второй этап (postgraduate education) университетской подготовки будущих инженеров, согласно Закону «О высшем образовании», — приобретение степени магистра наук (Master of Science) или магистра философии (Master of Philosophy). Получение степени магистра является основной целью процесса подготовки будущих инженеров. Для получения этого квалификационного уровня студенты должны продемонстрировать оригинальность в применении приобретенных знаний. Основным требованием для обучения по программе подготовки магистров является наличие степени бакалавра. Срок обучения по программе — один — два года.

Степень бакалавра является необходимой для продолжения обучения на следующем уровне образования по программе магистра и доктора.

Степень магистра (Master Degree) имеет две большие программы. Одна программа направлена на исследовательскую работу, другая — на повышение профессионального уровня по одной из специальностей. Магистерские программы проходят следующим образом: 8-9 месяцев проходят лекции и семинары, после этого сдаются экзамены, затем делается дипломный проект, после по результатам присваивается степень магистра.

Степень магистра-исследователя называют магистром философии (Master of Philosophy). Эту степень можно получить после одного-двух лет работы над темой научного исследования, после опубликования результатов исследования в научных журналах и написания по материалам научных исследований диссертации.

Закон «О высшем образовании» установил третий этап (postgraduate education) университетской подготовки будущих инженеров — последипломное образование для получения ученой степени доктора философии (Doctor of Philosophy (Dphil)) и диплома (Postgraduate diploma (PG Dip)). Основным требованием для получения этой степени является наличие ряда научных публикаций и исследований в выбранной области [2].

Оригинальность и гибкость системы подготовки будущих инженеров достигается путем внедрения кредитов (таких, как в ECTS) и семестров. Это позволяет утвердить полученные кредиты для тех, кто желает продолжить обучение в любом европейском университете. Студенты имеют доступ к различным научным достижениям в области нанозлектроники, в частности у них есть возможность многопрофильного обучения с использованием новых информационных технологий.

Во всех университетах, которые готовят будущих инженеров, по закону, используют систему кредитов (зачетов) или модулей для контроля обучения студентов. Согласно первому этапу университетского образования в некоторых вузах студенты должны прослушать базовый основной курс для дальнейшего обучения по программе подготовки бакалавров.

Большинство курсов, предоставляющих квалификационный уровень бакалавра или магистра наук, требуют осуществления научно-исследовательской деятельности и написания дипломной работы или диссертации, что составляет 50 % итоговой квалификационной аттестации.

Среди других форм получения высшего образования в соответствии с законами, возможно еще одна форма получения высшего образования. Она внедряется университетами и другими высшими учебными заведениями для взрослого населения, которое проживает в районе расположения этого учебного заведения, и которые не относятся к числу студентов.

Університети мають право вибору освітніх програм для подальшої вищої освіти, як стаціонарної, так і дистанційної форми навчання [3]. Важливими кваліфікаційними вимогами, які пред'являються до майбутніх інженерів є наступні:

- високий професіоналізм;
- володіння технікою і новими технологіями;
- високий рівень інтелекту, знань і умінь;
- готовність до професійного творчості і здатність до саморозвитку;
- професійна мобільність і адаптація в умовах світового інформаційного простору.

Сформулюємо основні вимоги до професійної підготовки інженерів: загальні вимоги до виробничої освітньої діяльності навчального закладу; вимоги до змісту освітніх програм і структури навчальних планів (гнучкість, модульність, варіативність, професійна спрямованість, преемственність, раціональне поєднання теоретичного і практичного компонентів, орієнтація на наукові досягнення, відповідність потребам суспільства і особистості, ринку праці), засобів контролю (диверсифікація тестів, кваліфікаційна робота, сертифікація, дисертація); вимоги до професійної компетентності інженерів (загальнокультурна, соціокультурна, міжкультурна, технічна, конструкторська, предметна, комунікативна, інформаційно-аналітична, технологічна, методична соціальна, міжособистісна, нормативно-правова, психолого-педагогічна, науково-дослідницька і підприємницька компетентності); вимоги до особистісних якостей інженера (толерантність, ерудиція, лідерські якості, конфіденційність, дотримання правил професійної етики, креативність, комунікабельність і ін.).

Обобщаючи сказане, зауважимо, що уряд Великої Британії, педагоги і суспільство приймають необхідні заходи для того, щоб підвищити престижність цієї професії, привернути молодь до вивчення складної професії інженера.

Такі дії обґрунтовані тим, що Велика Британія тісно співпрацює з Європейським Союзом, країнами Східної Європи, Азії і США. Незважаючи на консервативність, британці добре розуміють важливість таких кроків влади і освітньої адміністрації. Згідно з звітом британського королівського статистичного відомства, в період з 2005 по 2011 рік відбулося збільшення щорічної кількості абітурієнтів, які бажають присвятити себе інженерній справі.

Досвід Великої Британії буде дуже корисним при реформуванні професійної освіти в Україні і розробці нової моделі регулювання ринку з урахуванням інтересів працівників і роботодавців і всього суспільства.

### Література:

1. Томас Т. Системи професійної освіти в Великобританії і в світі. [Електронний ресурс]. — <<http://icmrussia.ru/about/spo.html>>.
2. Universities of the UK [Інформаційний ресурс]. — Доступ: <<http://www.universitiesuk.ac.uk>>.
3. Legislation of the UK [Офіційний сайт]. — Доступ: <[http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga\\_20040008\\_en.pdf](http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_20040008_en.pdf)>.
4. Qualifications in Great Britain. The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland / Report August 2008 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/FHEQ08.pdf>>.

*Розглянуто вимоги до професійної підготовки майбутніх інженерів у Великобританії і система британської професійної освіти. Охарактеризовано основні освітні системи Великобританії: Національна система кваліфікацій, Кредитно-кваліфікаційна система, Система кваліфікацій для вищої освіти. Визначено етапи університетської підготовки майбутніх інженерів.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, інженер, ступінь бакалавра, ступінь магістра, Великобританія, сертифікат, система кваліфікацій для вищої освіти, університет.

*Рассмотрены требования до профессиональной подготовки будущих инженеров в Великобритании и система британского профессионального образования. Охарактеризованы основные образовательные системы Великобритании: Национальная система квалификаций, Кредитно-квалификационная система, Система квалификаций для высшего образования.*

*Определены этапы университетской подготовки будущих инженеров.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, инженер, степень бакалавра, степень магистра, Великобритания, сертификат, система квалификаций для высшего образования, университет.*

*The requirements to the vocational training of future engineers in Great Britain and the British system of vocational education have been considered. The basic educational system of Great Britain: the National Qualifications Framework, the Qualifications and Credit Framework, the Higher Education Framework of Qualifications have been characterized. The stages of the university training of future engineers have been determined.*

*Key words: vocational training, engineer, bachelor's degree, master's degree, Great Britain, certificate, the Higher Education Framework of Qualifications, university.*

**УДК 378:37.011.3.051:005.336.5:001.895**

**Л.О. Мільто  
м. Київ, Україна**

## **УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство характеризується інтенсивним упровадженням інформаційних технологій в освітній процес, що зумовлює широкий доступ до високоякісної інформації, розширює можливості її одержання незалежно від місця її збереження та поширення і ефективно впливає на організацію професійної підготовки фахівця. Інтенсивний розвиток інноваційних педагогічних технологій і розширення міжнародних зв'язків змушують переглянути вимоги до висококваліфікованого педагога-майстра, здатного творчо реалізовувати здобуті знання відповідно до практичних вимог. Саме тому необхідна орієнтація педагогічного процесу в напрямку розробки дидактично обґрунтованих новітніх систем інформаційних засобів та інноваційних методик навчання.

**Аналіз попередніх досліджень.** Розвиток технології як педагогічної категорії пов'язаний з працями таких учених, як В. Безпалько, С. Батишев, Б. Гершунський, Л. Гордін, Р. Гуревич, А. Єршов, В. Збаровський, М. Кларин, І. Лернер, Г. Селевко, В. Трайнев, І. Трайнев, Н. Тализіна та ін., які зверталися до вивчення теоретико-методологічних питань і проблем моделювання змісту різних педагогічних технологій і розробки їх основних понять.

Теоретичну основу професійної підготовки майбутнього вчителя на основі впровадження інноваційних технологій становить компетентнісний підхід (Б. Гершунський, С. Гончаренко, О. Пометун, Б. Ельконін, Е. Зеер, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, А. Хуторський, Є. Шиянов, В. Шадріков та ін.), що на думку І. Зязюна є складником професіоналізму і підвалиною професійної майстерності.

Інноваційні технології включають процес інформатизації, що забезпечує педагогічну освіту методологією та практикою розробки й оптимального використання сучасних інформаційних технологій і включає використання комп'ютерних засобів навчання. Цей процес спрямований на створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток педагогічної майстерності майбутнього вчителя, формування вмінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну та експериментально-дослідницьку діяльність, а також самостійну обробку навчальної інформації.

**Мета статті** — розкрити роль інноваційних технологій навчання в процесі розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із видів застосування сучасних інноваційних

технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя є інформаційні засоби навчання, для успішного і цілеспрямованого використання яких викладачі вищих навчальних закладів мають знати їх дидактичні можливості та принципи функціонування.

Як зазначають українські дослідники, інформаційно-комп'ютерне забезпечення — це цілеспрямована взаємопов'язана сукупність комп'ютерно-орієнтованих методів та електронних навчальних засобів, інформаційних процесів і потоків, що забезпечують задоволення навчально-пізнавальних потреб суб'єктів навчання в накопиченні, зберіганні, обробці і передачі навчально-методичної інформації у процесі як традиційних, так і дистанційних форм навчання [4].

Ефективність застосування сучасних інформаційних технологій у процесі розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя забезпечується різноманітністю форм представленої інформації, високим ступенем наочності; можливістю організації колективної та індивідуальної дослідницької роботи; диференціювати роботу студентів залежно від рівня підготовки; організувати за допомогою комп'ютера оперативний контроль і допомогу з боку викладача, а студенту активно брати участь у процесі пізнання.

Упровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутнього вчителя допомагає їм опанувати навчальний матеріал в індивідуальному темпі, самостійно, використовуючи зручні способи сприйняття інформації, що викликає у студентів позитивні емоції і формує позитивну мотивацію навчання.

З метою інтенсифікації професійної підготовки студентів у ВНЗ за допомогою запровадження комп'ютерних презентацій, електронних словників, підручників і посібників; тестових програм, програм-підручників, програм-тренажерів, словників, довідників, енциклопедій, відеоуроків, бібліотек електронних наочних посібників, тематичних комп'ютерних ігор та ін., створюється навчальне професійно орієнтоване інформаційне середовище, що сприяє розвитку основ педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Можливості комп'ютера, під час використання адаптованих до нього додаткових технологій (програмних продуктів, Інтернету, мережевого та демонстраційного обладнання) складають матеріальну базу інформаційно-комунікативних технологій. Комп'ютер дозволяє посилити мотивацію навчання завдяки різноманітності інформації (текст, звук, відео, колір), шляхом орієнтації навчання на успіх і використовуючи ігровий фон спілкування людини з машиною.

Використання програмного забезпечення навчання неможливе без технічних засобів: мультимедійного проектора, мультимедійного екрану, мультимедійної дошки, ноутбуку, комп'ютера, телевізійного монітору, що допомагає студентам краще сприймати матеріал та слугує кращим способом наочності. З появою мережевих засобів міжособистісної комунікації в практику професійної підготовки майбутнього вчителя входять такі інтерактивні методи як педагогічні дебати, комп'ютерні конференції, мозкові атаки, колективні педагогічні дискусії, що сприяють обміну поглядів з конкретної педагогічної проблеми, створюють проблемні ситуації і пропонують різноманітні варіанти розв'язання педагогічних задач.

У процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності важливу роль відіграють комп'ютерно-імітаційні методи навчання, які застосовуються з метою активізації пізнавальної діяльності студентів. Найбільш популярними серед них є комп'ютерні педагогічні ігри, що являють собою імітацію на комп'ютері реальних педагогічних ситуацій, які можуть зустрітися в практиці роботи шкільного вчителя. Метою комп'ютерних ігор є навчання студентів ефективним прийомам і педагогічним діям у процесі розв'язання проблемних задач. Перевагою комп'ютерних педагогічних ігор є те, що вони дають змогу студентам моделювати різні проблемні ситуації, проектувати різноманітні способи реалізації власної педагогічної дії на конкретних педагогічних моделях. Ділові комп'ютерні ігри можуть включати елементи рольових ігор, що імітують реальну діяльність вчителя в тих чи інших педагогічних ситуаціях.

Розвитку основ професійної майстерності майбутнього вчителя сприяє використання навчального кінофільму, що за змістом повністю відповідає програмі навчання, де кожна педагогічна ситуація не лише ілюструється, а й пояснюється. З метою більш ефективної



професійної підготовки студентів можуть використовуватися спеціальні кіноприйоми, що сприяють конкретизації змісту кінофільму (сповільнена або прискорена зйомка, мультиплікація, показ об'єкту в різних ракурсах, демонстрація окремих деталей об'єкту або явища). Навчальний фільм дає навчальну інформацію і заміняє викладача на етапі засвоєння нового навчального матеріалу. Після огляду фільму важливо одразу переходити до перевірки знань, засвоєних студентами та формування практичних умінь.

Зміст інформаційно-розвивальних технологій, метою яких є розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя, що володіє необхідною системою знань і великим запасом інформації, включає лекційні, семінарські, практичні заняття, самостійне вивчення літератури та ін. Підвищення ефективності лекційних занять досягається використанням системи мультимедійних лекцій, що повинні враховувати індивідуальну, авторську манеру лектора, специфіку навчальної дисципліни, рівень підготовки студентської аудиторії.

Широкі перспективи відкриває використання інформаційних технологій на практичних заняттях. Надзвичайно дієвим засобом навчання є опрацювання теоретичного матеріалу за допомогою презентацій та технологій майндмепінгу (створення логічних схем). Технічними перевагами інформаційних технологій є використання гіпертекстової інформації, що забезпечує зручний доступ до довідкових даних, глосарію, анімаційних додатків. Інформаційні технології дають можливість вибору студентом власної траєкторії та темпу опанування навчального матеріалу, що дозволяє йому усвідомити свою самостійність і незалежність.

Використання системи гіперпосилань дає можливість кожному студенту самостійно обирати шлях і темп вивчення інформаційного матеріалу. Основними етапами самостійного навчання на основі застосування сучасних інформаційних технологій є робота з гіпертекстом основного матеріалу, робота з джерелами, що розміщені в довідковій частині курсу, робота з допоміжною інформацією і з текстовими завданнями курсу.

Розроблена в електронному підручнику структура контролю і зворотного зв'язку містить систему тестів, що дозволяють студентам оперативно виявляти рівень засвоєння кожного розділу; одержати об'єктивну оцінку своїх знань, умінь та навичок. Тести можуть бути побудовані за допомогою закритої форми контролю, що передбачає вибір студентами лише однієї правильної відповіді з запропонованих, і відкритої, що пропонує самостійне формулювання у вигляді цілого виразу. Комп'ютерне тестування виконує контролюючу функцію і забезпечує перевірку рівня знань, умінь і навичок студентів з розв'язання педагогічних задач. Основними функціями тестового контролю є оптимізація та модернізація процесу контролю навчання; забезпечення індивідуального підходу до студентів; накопичення підсумків тестування в окремих файлах; здійснення моніторингу, активізації контролю та оперативної обробки результатів.

Отже, наявність програмних засобів дозволить студентам здійснювати рефлексивну діяльність і усвідомлювати в реальному часі рівень свого професійного прогресу в розвитку основ педагогічної майстерності. Це допомагає диференціювати навчальний матеріал за рівнями складності, створювати засобами інтерфейсу позитивний емоційний фон для роботи студента з інформаційними засобами навчання.

Важливою складовою педагогічної майстерності є інформаційна культура вчителя, тобто — уміння продуктивно читати книги, знаходити необхідну інформацію, осмислювати і передавати її користувачам. На думку І. Зязюна, виховання інформаційної культури можливе за умови диференціації етапів отримання й аналізу інформації, побудови системи оцінювання адекватності знань і рівня професійної компетентності. Використання інформаційних технологій у цьому контексті сприятиме розвитку не лише більш високого рівня мотивації майбутнього вчителя, його критичного мислення, а й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії [3].

Розвитку інформаційної культури сприяє самостійна та науково-дослідницька робота студентів, яка потребує індивідуального підходу до студентів і позначається у сформованому індивідуальному стилі їх професійної діяльності. Продуктивними методами такої роботи є

виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, таких як наукова доповідь, що являє собою публічно виголошене повідомлення, розгорнутий виклад певної наукової проблеми. Студенти можуть супроводжувати свою наукову доповідь мультимедійною презентацією, що передбачає їх публічний виступ з комп'ютерними презентаціями. Інформація надається через мультимедійні проектори (електронні слайди, таблиці, що доповнюють та ілюструють основні положення наукової доповіді, слайд-шоу, що містять мультимедійні компоненти: звук, відео, анімацію і фокусують увагу на інформації доповідача).

Дидактичними вимогами слайд-шоу є такі: наукова інформація повинна відповідати останнім досягненням психолого-педагогічної і філософської науки, а також новаторському педагогічному досвіду; мультимедійний супровід навчального матеріалу повинен бути чітко спланований відповідно до структури і логіки подачі інформаційного матеріалу; наочні посібники у формі слайдів повинні ілюструвати найголовніші частини доповіді; недоцільно розміщувати на слайді багато інформації; важливо поділити інформацію на логічно завершені частини і демонструвати на окремих слайдах; демонстрація слайду повинна супроводжуватися коментарями доповідача.

Отже, однією з важливих складових навчального процесу у вищому навчальному закладі є науково-дослідницька діяльність студентів, що включає підготовку наукових доповідей, статей, тез, написання рефератів, курсових, дипломних та інших робіт. Поява мережних засобів зв'язку та всесвітньої мережі Інтернет сприяє впровадженню у процес професійної підготовки майбутнього вчителя проблемно-дослідницьких комп'ютерних методів навчання. Серед них можна назвати проектну технологію навчання, що допомагає студентам самостійно вирішувати професійні задачі з обов'язковою презентацією та захистом результатів своєї наукової роботи.

Упровадження методу проектів може ґрунтуватися як на використанні паперових носіїв інформації так і на сучасних мережних засобах зв'язку та інформаційно-довідкових, навчальних та електронних ресурсах, що знаходяться у всесвітній мережі Інтернет і допомагають студентам швидко знаходити потрібну інформацію в процесі науково-дослідницької роботи.

Одним із видів такої проблемно-дослідницької діяльності студентів є написання наукової статті, що містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження. У статті висвітлюються окремі питання з теми дослідження, фіксуються наукові пріоритети автора. Метою написання наукової статті студентами є розвиток навичок самостійного інформаційного пошуку, що передбачає оволодіння методикою наукового дослідження, опанування уміннями працювати зі спеціальною літературою, аналізувати емпіричні факти, систематизувати набуті інформаційні знання, узагальнювати їх та робити власні висновки.

Іншим видом науково-дослідницької роботи студентів є написання наукового реферату, у якому знаходять висвітлення наукові дослідження автора реферату з визначенням гіпотези, системи доказів, де вказується наукова новизна та практичне значення набутих результатів. Реферати бувають двох видів: наукові й інформативні. Наукові реферати висвітлюють одне з питань теми дослідження, обраної студентом, де описується стан об'єкту дослідження, викладаються власні інтерпретації положень, принципів, прикладів з наукових джерел.

Інформативний реферат розкриває питання однієї наукової проблеми і містить основні фактичні і теоретичні відомості цієї проблеми, саме тому його називають оглядовим рефератом. В інформативному рефераті має бути висвітлена мета, зазначені основні результати вчених, які досліджували цю проблему, а також пропозиції автора щодо застосування результатів дослідження на практиці. Отже, науково-дослідницька робота студентів є невід'ємною складовою застосування інформаційних технологій і сприяє розвитку інформаційної компетентності та основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя. У процесі наукової діяльності майбутній учитель отримує знання, що складають інформативну основу евристичної діяльності; опановує способи і педагогічні дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності; здобуває досвід інформаційної діяльності у сфері програмного забезпечення; а також досвід взаємин «людина-комп'ютер».

**Висновки.** Термінологічний аналіз поняття «інформаційні технології» дозволив нам

з'ясувати, що у науковій літературі існують різні трактування зазначеного терміну: сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передавання і подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їх можливості щодо управління технічними і соціальними процесами; засоби інформатизації навчання (комп'ютерна і телекомунікаційна техніка з відповідним програмним забезпеченням).

Зазначимо, що сучасні інноваційні технології полегшують доступ до світової інформації і відкривають можливості варіативності навчальної діяльності, її індивідуалізації та диференціації, що дозволяє майбутньому вчителю оперативного контролювати власні знання і підвищує його готовність до розвитку основ педагогічної майстерності.

### Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 373 с.
2. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / Р.С. Гуревич. — К., 2002. — Вип. 4 (8). — С. 61-68.
3. Зязюн І.А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. Т.Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Київ — Ченстохова, 2003. — С. 221-222.
4. Коваль Т.І., Сисоєва С.О., Сущенко Л.П. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : Навч.-метод. посібник / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко. — К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. — 380 с.

*У статті розглянуто професійну підготовку майбутнього вчителя на основі застосування сучасних інноваційних технологій, серед яких провідне місце займають інформаційні технології навчання. Процес інформатизації освіти спрямований на створення методичних систем навчання, що орієнтовані на розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя студентів, формування вмінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, самостійну обробку навчальної інформації.*

**Ключові слова:** інноваційна діяльність, інноваційні технології, інформаційні технології, інформаційні засоби навчання, педагогічна майстерність.

*В статье рассматривается профессиональная подготовка будущего учителя на основе использования современных инновационных технологий, среди которых ведущее место занимают информационные технологии обучения. Процесс информатизации педагогического образования направлен на создание методических систем обучения, ориентированных на развитие основ педагогического мастерства будущего учителя, формирования умений самостоятельно добывать знания, реализовывать информационно-обучающую, исследовательскую работу, самостоятельно обрабатывать учебную информацию.*

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, инновационные технологии, информационные технологии, информационные способы обучения, педагогическое мастерство.

*In the article it is considered professional preparation of future teacher on the basis of application of modern innovative technologies among that a leading place is occupied by information technologies of studies. The process of informatization of education is sent to creation of the methodical departmental teaching, which is oriented to development of intellectual potential of students, forming of abilities independently to obtain knowledge, carry out informatively-educational, experimentally-research activity, and also independent treatment of educational information.*

**Key words:** innovational activity, innovational technologies, informational technologies, informational ways of education, teaching skills.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА

Система вищої освіти України, зокрема мистецької, зазнала значних змін, пов'язаних з соціально-економічними та культурними трансформаціями у світі, процесами глобалізації, євроінтеграції та інформатизації суспільства. Інтенсивний процес модернізації вищої освіти спрямовується на оновлення змісту, форм і методів навчання, та визначає необхідність змін у галузі професійної підготовки вчителів музики. Ця проблема стала предметом вивчення багатьох українських науковців, зокрема Л. Гусейнової, Н. Згурської, В. Ревенчук, О. Рудницької, О. Щолокової, В. Шультіної та ін. При всій широті розгляду спостерігається відсутність цілісності і певної системності в дослідженні питань інструментально-виконавської підготовки вчителів музики.

**Мета статті** — визначити психолого-педагогічні аспекти музично-інструментального виконавства, обґрунтувати його роль у формуванні особистості майбутнього вчителя музики.

Розв'язання проблеми обґрунтування та визначення психолого-педагогічних основ музично-інструментального виконавства є важливим, адже в процесі виконавської діяльності у майбутніх учителів музики формується професійно-педагогічна спрямованість та ціннісне ставлення до музично-педагогічної професії.

У сучасних працях музичне виконавство розглядається як цілісне і відносно самостійне соціокультурне і художнє явище. Воно є предметом соціальних потреб та інтересів, об'єктом та самостійним напрямком наукових досліджень, існує як практична (художньо-творча) діяльність, що відбувається за власними законами і правилами функціонально-діяльнісного виявлення [1; 5; 9]. Уточнюючи думку М. Кагана, можна сказати, що музичне виконавство є повноцінним видом художньої творчості паралельно з діяльністю композитора і драматурга, але має деякі відмінності, обумовлені специфікою виконавської діяльності, рівнем розвитку відповідних якостей і вмінь, суспільною значущістю і цінністю цього виду мистецтва. За визначенням вченого, «...можливість розшифровки одного й того ж нотного запису надає роботі виконавця творчого характеру; це й робить виконавство мистецтвом, що потребує не тільки знань і вмінь, але насамперед художнього обдарування, інтуїції, таланту» [7, с. 45].

Доволі близько, але по-своєму розглядається виконавство відомими методистами, педагогами-інструменталістами та самими виконавцями. Його вважають:

- важливою частиною різнопланового в своїх проявах музичного мистецтва;
- специфічною галуззю музичної творчості (Я. Мільштейн);
- музичним фактом, який раніше був розчинений в історичному часі, а тепер став доступним для вивчення завдяки «зупиняючому час» звукозапису (Н. Кашкадомова);
- цілісною системою, але незамкнутою, живою, що випромінює потік інформації, який іде від автора, тобто повноцінне відтворення виконавцем твору можливе лише на основі творчого переосмислення, співтворчості (Я. Мільштейн);
- цікавою, захоплюючою розповіддю, в якій усі ланки пов'язані одна з одною, а контрасти закономірні. Для цього необхідно вміти горизонтально мислити, кожен гармонічну звучність розглядати не окремо, а враховувати її функціональне значення, надаючи їй того чи іншого характеру (К. Ігумнов).

Тому, зведення виконавства до «строного виконання авторського тексту» є помилковим, зважаючи на те, що «нотний авторський запис — це лише особливим чином закодована система художніх смислів і значень, яка вимагає творчого підходу і спеціальних навичок розшифровки відповідно до традицій, завдань часу та рівня розвитку музичної культури» [4, с. 69].

Розглядаючи музичне виконавство як особливий вид художньої творчості, дослідники відмічають, що композитор, створюючи музичний твір, як правило, фіксує його у нотному записі. Неозвучений твір у звукообразній формі існує лише в уяві композитора. Можна сказати, що суспільна природа музичного мистецтва вимагає доповнення композиторської творчості виконавською. Водночас з тим, художнє виконання — не просто відтворення, репродукування записаного тексту. Б. Асаф'єв називав виконавство «провідником композиторства у середовище слухачів». Виконавство, говорив він, — це «мистецтво інтонування». Непроінтонований твір існує лише у свідомості композитора [1, с. 90].

У виконавській діяльності, як різновиді творчої діяльності, яскраво виявляються усі етапи творчого процесу, що складається з художнього сприймання, потреби творити, виникнення задуму, пошуку неординарних шляхів його реалізації та отримання ціннісного результату на основі впливу емоційних можливостей музики та власних переживань. Переконливими є погляди на сутність виконавського процесу відомих дослідників музичної галузі Л. Баренбойма, М. Берляничка, В. Григор'єва, Г. Келдиша, Л. Ніколаєва, Б. Стоянова, Г. Ципіна:

– це процес творчий, багатий на різного роду миттєві осяяння, які неможливо пояснити використанням і знанням певних виконавських прийомів, які при роздумі над образом просто не спадають на думку, та з іншими подібними миттєвостями (В. Григор'єв);

– результат цілеспрямованої взаємодії між різними якостями та здібностями виконавця — не тільки як музично обдарованої людини, але й корисної суспільству особистості (Б. Стоянов);

– форма суспільної свідомості, специфічний вид духовно-практичного освоєння світу, як органічна єдність творення, пізнання, оцінки і людського спілкування (Г. Келдиш);

– специфічний вид музичної діяльності, що мобілізує практично всі форми музично-мислительних дій — від нижчих до найвищих, відображає їх у всій ієрархічній сукупності, повноті та багатоплановості (Г. Ципін).

У площині цих визначень очевидним стає факт, що виконавський процес — це творче осмислення і відображення у живому одухотвореному звучанні інтерпретаторського уявлення про художньо-образний задум композитора. Отже, можна погодитись з поглядами більшості науковців, які вважають музичне виконавство самостійною галуззю музичної творчості, в якій відбувається звукообразна матеріалізація музичних творів, відтворення і передача слухачам їх ідейно-художнього змісту. Вона забезпечує реальне буття музики в усіх її видах, стилістичних і жанрових виявленнях і характеристиках.

Отже, у такому контексті є підстави говорити про виконавську творчість, яка, за твердженням О. Бодіної, реалізується у три етапи. Перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення; другий — з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій — із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця. Відповідно до цього композиторська творчість і виконавський процес її реалізації у живому звучанні можуть тлумачитись як послідовні стадії матеріалізації ідеального у специфічні продукти музичної діяльності — музичні твори, зафіксовані в нотному тексті, та різноманітні версії їх інтерпретації, виконані «наживу» або записані на технічні носії [5].

Специфічною ознакою виконавства, на думку Є. Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Обґрунтовуючи особливості виконавського мистецтва, зокрема його вторинність, відносну самостійність, неповторність, наявність творчого посередника, автор доводить своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта. Під художньою інтерпретацією автор розуміє творчу сторону виконавського процесу і вважає, що «продуктом виконавської творчості є не твір виконавського мистецтва в цілому, а лише його певна частина. Ця частина і є матеріалізованою інтерпретацією або, іншими словами, опредмеченим виконавським трактуванням. Тому художню інтерпретацію правомірно розглядати і як творчу сторону виконавського процесу і як його специфічний результат» [5, с. 25].

Окреслена проблема знайшла своє відображення у роботах А. Копленда, Н. Корихалової, Ст. Кунце, А. Михайлової, Т. Чередниченко та ін. Дослідники вважають інтерпретацію вищим видом виконавської творчості й органічною властивістю виконавського процесу. Для того, аби виконавський процес трансформувався на процес інтерпретації, необхідна взаємодія двох факторів: по-перше, набуття опусом внутрішньої закінченості; по-друге, історична дистанція між твором і виконавцем [9, с. 51-55]. Водночас, Т. Чередниченко звертає увагу на історичну обмеженість явища музичної інтерпретації. На його думку, такі факти з історії сучасної інтерпретації як відмова видатних виконавців від «живих» концертів на користь платівок (Г. Гульд), є свідченням переорієнтації виконавства від установки на унікальність цього моменту концертної творчості до установки на «інший твір», назавжди збережений у незмінному вигляді платівкою. Це дозволяє розглядати сучасне виконавство як «твір історії», результат перемноження традицій, що склалися в попередньому історичному розвитку. «Те, що здавалося в минулому столітті загубленим або відсунутим на периферію (принципи імпровізації), на нових засадах і в нових формах розвивається сьогодні. Те, що було набуто в XIX столітті (принципи інтерпретації), сьогодні зіштовхується з новими тенденціями, продовжуючи своє життя в ускладненому культурному контексті» [9, с. 67]. Таким чином, виконавський процес ототожнюється з тим часом, в якому він протікає, тобто з часом безпосереднього звучання музики.

У музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва останнім часом проблема музично-інструментального виконавства розглядається у тісному взаємозв'язку з розвитком виконавських шкіл та виконавської майстерності. Згідно з поглядами М. Давидова, виконавська майстерність — є вільне володіння інструментом і собою, що забезпечує інтонаційно-сміслову, емоційно яскраву, артистичну, співтворчу, технічно досконалу втілення музичного твору в реальному звучанні. Вона включає увесь комплекс слухо-моторних і психофізіологічних даних, конкретних навичок та умінь, прийомів і форм музично-ігрових рухів, постійно модифікуючих у процесі актуалізації творчої інтерпретації музичного твору [6, с. 132].

Традиційно рівень виконавської майстерності музиканта пов'язується з рівнем його виконавської культури. За свідченням Б. Асаф'єва, Г. Гільбурда, Є. Гуренко, Н. Корихалової, Є. Ліберман, Я. Мільштейна музично-виконавська культура передбачає особистісне ставлення музиканта до конкретного твору, індивідуальне тлумачення авторського тексту, високу обдарованість, великий запас виконавських, слухових вражень, глибокі професійні знання, сформовані уміння і навички. Наявність або відсутність такої культури, за переконанням Б. Асаф'єва, поділяє виконавців на два типи: одні слухають і розуміють музику внутрішнім слухом, інтонуючи її до відтворення, інші лише механічно репродукують нотний запис за ustalеними нормами техніки та метроритму.

Як справедливо підкреслював Л. Баренбойм, у виконавській діяльності яскраво виражена спрямованість на розвиток індивідуально-неповторних якостей особистості. Адже «виконавець-музикант повинен володіти певними якостями: творчою пристрастю, тобто здатністю яскраво, емоційно, пристрастно сприймати музичний твір, сконцентрованістю, реальним уявленням («баченням» або внутрішнім слухом), гнучкою уявою, палким та сильним бажанням втілити і передати втілене іншим, творчим естрадним самопочуттям, високим інтелектуальним рівнем, загальною і спеціальною, пов'язаною зі специфікою даного мистецтва, культурою, технічною майстерністю» [2, с. 27].

Ураховуючи, що діяльність виконавця спрямована, перш за все, на галузь художнього життя, орієнтована на сферу музичного мистецтва і вже через нього проростає у всі інші прошарки суспільної свідомості, можна говорити про важливу роль музичного інтересу в активізації та успішності виконавської діяльності. Цим пояснюється складність структури музичного інтересу. З одного боку, обов'язковою умовою його дії є рівень свідомості, тобто усвідомлення об'єктивної значимості тих виконавських завдань, в які студент включається у своїй навчальній діяльності. З іншого — рівень емоційності (як захопленість музикою і як відгук на музику), що зумовлює поглиблене вивчення музичного змісту та яскравість виконання. Ці два

прошарки інтересу митця (теоретико-аналітичний і емоційно-образний) діють одночасно у протилежних напрямках.

Поглиблене теоретичне дослідження художніх явищ призводить виконавця до розуміння особливої емоційної напруги, психологічного тону, властивого композиторам та їх творам. Його емоційно-образний рівень сприймання дозволяє співвіднести об'єктивні компоненти твору із запланованим кінцевим результатом, тобто тим впливом, який він має на слухача. Така можливість згодом реалізується у процесі вибору певних засобів, що дозволяє виконавцю досягти запланованого художнього ефекта. Отже, розгорнутий процес засвоєння музичного твору, котрий протікає за двома напрямками — від мислення до емоції і навпаки, складає сутність музичного інтересу виконавця, що лежить в основі формування виконавського досвіду педагога-музиканта.

Системний аналіз музикознавчих і методичних праць дозволив виокремити та конкретизувати його різновиди, зокрема: досвід музично-слухових уявлень (Б. Теплов, А. Сохор); досвід самостійної роботи над музичними творами (А. Корто, А. Віцинський, Г. Коган); досвід концертмейстерської діяльності (Дж. Мур), досвід концертної діяльності (Л. Баренбойм, Г. Гостдінер, Г. Нейгауз), досвід музично-просвітницької діяльності (Д. Благой) та досвід добору виконавського репертуару (Г. Ципін).

Не надаючи засадового значення жодному із перерахованих видів виконавського досвіду, вважаємо, що тільки їх комплексне формування дозволить оптимізувати процес інструментально-виконавської підготовки, актуалізувати концертмейстерську та концертну просвітницьку діяльність майбутнього вчителя музики.

Підсумовуючи вищесказане можемо констатувати, що розв'язання проблеми обґрунтування та визначення психолого-педагогічних основ музично-інструментального виконавства важливе не лише в теоретичному, а й у практичному вимірах, оскільки саме воно зумовлює виділення стрижневих напрямів педагогічного впливу, на які слід орієнтуватися в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

До напрямів подальших наукових і практичних пошуків належать: дослідження змісту та структури інструментального виконавства, упорядкування існуючих методик навчання в галузі інструментального виконавства тощо.

### Література:

1. Асафьев Б.В. О музыкальном просвещении и образовании (текст) : избранные статьи / Б.В. Асафьев. — 2-е изд. — Л. : Музыка, 1973. — 143 с.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Лев Аронович Баренбойм. — Л. : Музыка, 1974. — 336 с.
3. Бодина О.А. Теория музыкального исполнительства / О.А. Бодина. — М., 1997. — 178 с.
4. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве : сб. статей / авт.-сост. Я.Мильштейн. — М. — Л. : Музыка. — 1966. — 313 с.
5. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е.Г. Гуренко. — Новосибирск : Наука, 1982. — 256 с.
6. Давидов М.А. Виконавське музикознавство : Енциклопедичний до-відник / М.А. Давидов. — Луцьк : ВАТ «Волинська обл. друк», 2010. — 400 с.
7. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. — СПб. : Петрополис, 1997. — 205 с.
8. Коган Г. Проблемы теории пианизма. : [3-е изд.] / Г.Коган. — М., 1969. — 179 с.
9. Чередниченко Т. Композиция и интерпретация : три среза проблемы / Т.К.Чередниченко // Музыкальное исполнительство и современность. — Вып.1. — М. : «Музыка», 1988. — С.43-86.

*У статті визначено психолого-педагогічні аспекти музично-інструментального виконавства, обґрунтовано його роль у формуванні особистості майбутнього вчителя музики. Визначено, що музичне виконавство є повноцінним видом художньої творчості паралельно з діяльністю композитора і драматурга, але має деякі відмінності, обумовлені специфікою виконавської діяльності, рівнем розвитку відповідних якостей і вмінь, суспільною значущістю і цінністю цього виду мистецтва. Наголошується, що у виконавській діяльності яскраво виражена спрямованість на розвиток індивідуально-неповторних якостей особистості. Розглянуто складові інструментального виконавства, зокрема: виконавську діяльність, виконавську творчість, виконавську*

інтерпретацію, виконавський інтерес, виконавський досвід. Не надаючи засадового значення жодній із перерахованих складових, зазначається, що тільки їх комплексне формування дозволить оптимізувати процес інструментально-виконавської підготовки.

**Ключові слова:** музично-інструментальне виконавство, виконавська діяльність, виконавська творчість, виконавський досвід, учитель музики.

*В статье проанализированы психолого-педагогические аспекты музыкально-инструментального исполнительства, обосновано его роль в формировании личности будущего учителя музыки. Подчеркнуто, что музыкальное исполнительство является видом художественного творчества параллельно с деятельностью композитора и драматурга, но имеет некоторые отличия, обусловленные спецификой исполнительской деятельности, уровнем развития исполнительских качеств и умений, общественной значимостью и ценностью данного вида искусства. Отмечается, что в исполнительской деятельности прослеживается ярко выраженная направленность на развитие индивидуально-неповторимых качеств личности. Рассмотрены основные составляющие инструментального исполнительства, в частности: исполнительская деятельность, исполнительское творчество, исполнительская интерпретация, исполнительский интерес, исполнительский опыт. Не выделяя главенства ни одной из составляющих, отмечается, что только их комплексное формирование позволит оптимизировать процесс инструментально исполнительской подготовки.*

**Ключевые слова:** музыкально-инструментальное исполнительство, исполнительская деятельность, исполнительское творчество, исполнительский опыт, учитель музыки.

*In the article the psychological and pedagogical aspects of music and instrumental performance, justified his role in the formation of future music teachers. Determined that the musical performance is a full view of art parallel to the composer and playwright, but has some differences due to specific performance activity level of relevant skills and knowledge, importance and value of this art form. It is noted that in performing activities pronounced focus on the development of individual and unique personality traits. The components of instrumental performance, including: performing activities, performing art, performing interpretation, performing interest performing experience. Not giving zasadovoho mentioned any of these components, it is noted that only allow their complex formation to optimize the instrumental performance training.*

**Key words:** music and instrumental performance, performance activity, performance art, performance experience, teacher of music.

УДК 37.016:579:578:378.4(61)

О.А. Назарчук  
м. Вінниця, Україна

## ВИБІР АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСНОВ МІКРОБІОЛОГІЇ, ВІРУСОЛОГІЇ ТА ІМУНОЛОГІЇ У МЕДИЧНИХ ВНЗ

**Постановка проблеми.** Навчальний процес у вищій школі обґрунтовує такі напрями практичної діяльності: діяльність педагогів і студентів стосовно здобуття певного освітньо-кваліфікаційного рівня, діяльність викладачів щодо вибору лабораторного інструментарію та наочних матеріалів для проведення навчально-виховного процесу (НВП), його реалізація, вивчення й урахування можливостей управління. Тому закономірним є розгляд практичної діяльності щодо перебігу НВП у ВНЗ як педагогічної технології. Незважаючи на різноманітні тлумачення поняття «педагогічна технологія», щоразу йдеться про визначення таких дидактичних підходів та засобів, що могли б перетворити навчання на виробничо-технологічний процес із гарантованим результатом [2]. Зміст поняття «технології» не обмежується сукупністю інструментальних засобів і прийомів, а обґрунтовує відповідну практичну діяльність.

**Аналіз попередніх досліджень.** У зв'язку з важливими процесами інтеграції української освіти до Європейського простору, запровадженням ступеневої підготовки фахівців різних галузей, зокрема й медичної, постають нові важливі завдання щодо забезпечення, з одного боку, органічної єдності фундаментальної та фахової підготовки, всебічного розвитку особистості. З іншого боку, фахова підготовка спрямована на здобуття ґрунтовних знань, розвиток творчого мислення, здатності самостійно приймати рішення.



Педагогічна технологія, як і будь-який технологічний процес потребує наукового проектування. «Педагогічне проектування, — наголошує В. Безрукова, — створює розвивальні процеси, усуває надлишкові й негативні чинники, ... пов'язане з намаганням педагога організувати для своїх учнів таке середовище навчання і позанавчальної діяльності, в якому вони б досягали успіху і відчували себе комфортно. У той самий час педагогічне проектування має наблизити педагогічний процес до реальних умов майбутньої професійної діяльності» [2, с. 96].

Взаємозв'язок усіх складових професійної підготовки на кожному шаблі освіти забезпечує реалізацію принципу наступності в навчанні. Наступність знань — це основа, на якій здійснюється загальнопрофесійна та професійно-орієнтована підготовка, вона відображає осмислення вивченого матеріалу на новому, вищому рівні, налагодження нових зв'язків, завдяки чому підвищується рівень засвоєння навчального матеріалу на різних етапах медичної освіти. Шляхи вирішення цього принципу реалізуються через закономірні зміни структури, змісту навчального матеріалу і сукупності методів навчання, спрямованих на подолання суперечностей лінійно-дискретного характеру навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Проектування технології вивчення основ мікробіології, вірусології, імунології ми пропонуємо здійснювати в 2 етапи:

*1 етап* — постановка дидактичного завдання: аналіз мети, завдань вивчення і визначення змісту дисципліни «Мікробіологія, вірусологія та імунологія», структурування змісту навчальної дисципліни, встановлення рівнів засвоєння навчальної інформації й формування практичних умінь; визначення рівня підготовки студентів, що характеризує їхню підготовленість до виконання професійних умінь, необхідних лікарю;

*2 етап* — напрацювання дидактичного процесу, який забезпечуватиме виконання дидактичного завдання (1 етапу): — добір методів, форм і засобів навчання для організації пізнавальної діяльності студентів і керування нею.

У доборі методів, способів і засобів навчання (2 етап проектування технології) щодо вивчення мікробіології, вірусології та імунології зазначимо певні дидактичні умови наступності: чітке визначення дидактичних цілей і завдань навчання й виховання; обізнаність викладачів мікробіології, вірусології та імунології зі змістом суміжних медико-біологічних дисциплін; урахування особливостей середньої освіти та індивідуальних відмінностей студентів; дотримання єдиних вимог до навчально-пізнавального процесу викладачами суміжних дисциплін; якісне застосування навчально-матеріальної бази й засобів навчання з урахуванням системних педагогічних вимог; створення навчально-методичного комплексу предмету «Мікробіологія, вірусологія та імунологія», що містить перелік навчально-програмної документації для здійснення підготовки фахівця лікувальної справи, педіатрії та стоматології.

Організація навчальної діяльності на лекціях, практичних заняттях з мікробіології, вірусології та імунології потребує певної підготовки викладача і студентів. Студент ніби проникає у закриту систему діяльності викладача, стає її невід'ємною складовою, спілкується з викладачем на дидактичному, логіко-психологічному і методичному рівнях. Для створення умов такого спілкування викладач ВНЗ має враховувати низку правил діяльності щодо вдосконалення своєї педагогічної майстерності [5].

Проведення лекційних і практичних заняттях з мікробіології, вірусології та імунології забезпечують виконання певних дидактичних функцій, а саме: встановлення та обґрунтування задач навчання; повідомлення і засвоєння нових знань; набуття інтелектуальних умінь та навичок бактеріологічних досліджень; мотивація студентів до подальшої навчальної діяльності, до виконання практичних і пошукових робіт; інтеграція навчальної дисципліни з іншими спеціальними дисциплінами; розвиток інтересу до аналізу й синтезу теоретичних знань, які є основою формування клінічного мислення у студентів медиків.

Характерною особливістю сучасної лекції слугує її діяльнісна основа, що відображає бінарну природу навчання — взаємну детермінацію діяльності викладача і студентів, що посилює прагнення студентів до самостійної роботи, змінює характер спілкування викладача зі студентами.

Визначимо особливості реалізації наступності у проведенні практичних занять з цієї дисципліни. Аналіз тематичного плану навчальної дисципліни «Мікробіологія, вірусологія та імунологія» виявив такі реалії. Вивчення дисципліни здійснюється за певними етапами із зростанням рівня складності формованих теоретичних знань і практичних умінь. Першим етапом (підготовчим) є ознайомлення з теоретичними основами мікробіології, вірусології, імунології, а саме вивчення 1 змістового модулю «Морфологія і фізіологія мікроорганізмів. Інфекція. Імунітет» (змістові модулі 1-8). Наступним етапом є засвоєння 2 модулю «Спеціальна, клінічна та екологічна мікробіологія» (змістові модулі 9-11). Завершальним етапом є засвоєння 3 модулю «Загальна та спеціальна вірусологія» (змістові модулі 12-13).

На першому етапі вивчення дисципліни визначено такі види занять: лекції, практичні заняття, самостійна робота студентів із засвоєння теоретичних знань. На другому етапі теоретичні знання першого етапу долучено до теоретичних знань другого етапу, інтегровано й конкретизовано в змісті практичних робіт.

Цей етап може бути визначено як експериментальні практичні роботи, що мають на меті підтвердити достовірність засвоєних теоретичних основ у процесі виконання практичної діяльності. На третьому етапі виконуються пошуково-проблемні практичні роботи, що спрямовані на формування системи теоретичних знань і практичних умінь із розвитком творчої ініціативи, самостійності, ділових якостей особистості, прагнення до пошуку тощо. Зміст практичних робіт долучається до змісту навчальної дисципліни, а методика їхнього проектування, організації й проведення потребує детального опрацювання.

Критеріальними цілями практичних робіт із реалізацією наступності в змісті визначимо наступні положення:

1. Інтеграція теоретико-методологічних знань, практичних умінь і навичок у єдиному процесі діяльності викладача й студентів.

2. Ілюстрація теоретичного матеріалу лекцій, інструменталізація отриманих знань, тобто перетворення їх у засіб розв'язання навчально-пошукових, а потім експериментальних і практичних завдань.

3. Моделювання ситуативних задач, пов'язаних з практичною діяльністю лікаря (мікробіологічна діагностика, основи лікування, профілактика інфекційних захворювань); їх вирішення з використанням мікробіологічних знань.

4. Навчально-пошукова діяльність студентів із розвитком творчої ініціативи, самостійності рішень у навчально-пізнавальній діяльності.

5. Індивідуалізація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, психологічних особливостей сприймання навчального матеріалу у взаємозв'язку з колективним характером навчання.

Практичні заняття з мікробіології, вірусології та імунології проводять послідовно-паралельним методом. Частина роботи виконується після теоретичної підготовки, а частина - синхронно з вивченням теоретичних основ. Організаційно вони є формально-індивідуальними (всі студенти виконують види завдань), груповими (коли студенти поділені на невеликі групи по 2-5 осіб, які виконують різні роботи) та індивідуальними (кожний студент виконує індивідуальне пошукове завдання). Систему організації роботи на практичних заняттях обрано багатоваріантною з диференційованою допомогою викладача за двома рівнями: традиційний і проблемно-пошуковий підходи.

Під час вивчення 1 модулю теоретичне навчання має перспективний характер стосовно практичної підготовки, студенти набувають основ практичних умінь мікробіологічних методів лабораторної діагностики інфекційних хвороб. Під час засвоєння 2 і 3 модулів відбувається паралельне засвоєння теоретичних знань, набутих практичних умінь бактеріологічного, серологічного методів досліджень. Це виявляє характерні риси наступності. Перехід від традиційних форм проведення практичних робіт (діяльність за складним алгоритмом у розв'язанні типових задач) до проблемно-пошукових практичних робіт (діяльність з використанням складних алгоритмів з елементами творчої діяльності) слугує закономірним

процесом наступності в змісті фахової підготовки фахівців медичної галузі.

На відміну від теоретичного навчання практична робота є виявляти індивідуальний характер навчання. Тому формами організації практичних занять нами визначено наступні.

Індивідуально-фронтальні роботи, основною навчальною метою яких є практичне засвоєння кожним студентом особливостей мікроскопічних методів дослідження, мікроскопування біологічних препаратів за допомогою імерсійної системи мікроскопа, морфології бактерій, виготовлення препаратів з бактеріальних культур, фізіології мікроорганізмів, еволюції та класифікації мікроорганізмів, генетики мікроорганізмів, мікробіологічних основ антимікробної хіміотерапії, реакцій неспецифічного захисту від інфекційних агентів, імунної системи організму, реакції неспецифічного та специфічного захисту від інфекційних агентів тощо. Диференційована допомога викладача та взаємодопомоги студентів є невід’ємними елементами навчального процесу при вивченні предмету «Мікробіологія, вірусологія та імунологія». За такою організацією практичних занять студент має виконати наступні етапи роботи:

- підготуватись до практичного заняття з теми — прослухати лекції, вивчити різні джерела інформації (друковані та інформаційні ресурси, методичні вказівки до виконання роботи), написати заготовку для письмового звіту, підготувати обладнання й матеріали;
- прослухати й засвоїти вступне слово викладача з техніки безпеки та правил виконання певного виду практичних робіт;
- дати вичерпну відповідь на поставлені запитання, ситуативні задачі під час опитування, яке проводить викладач у формі тестового контролю, дискусії;
- користуючись засобами наочності (таблицями, картами, зразками препаратів тощо) самостійно оволодіти прийомами дослідження, виконати практичну частину з диференційованою допомогою (викладача, студентів);
- оформити письмовий звіт (протокол заняття) і захистити практичну роботу (тобто одержати оцінку результатів роботи). Захист практичної частини роботи проводиться за результатами їх або в тестовій формі.

Здійснимо вибір методів і організаційних форм навчання у проведенні лабораторних робіт (табл. 1).

У традиційній організації лабораторних робіт присутні інноваційні компоненти, пов’язані зі зростанням пошукової ролі студента в навчальному процесі. Пошук полягає в тому, що студент через усвідомлення значущості теоретичної підготовки виконує практичну діяльність, яка має спільні (способи досліджень мікроорганізмів) й індивідуальні риси (кожен має власну організацію діяльності, різну швидкість виконання роботи, вміння якісно виконувати завдання, досвід виконання досліджень, різний ступінь мотивації до виконання робіт тощо).

У практичній роботі кожен має одержати результат і оцінку своєї роботи не лише викладачем, але й колективом. Результат такого спілкування є спонукальним до пошуку рішень і практичного розв’язання поставлених завдань. Загальна атмосфера на практичних заняттях створюється такою, що в студентів не виникають засмучення через невдачі в роботі, а лише прагнення досягти позитивного результату.

Основні риси технології проведення практичних робіт: особистісно діяльнісний підхід; розвиток критичного творчого мислення; вміле встановлення проблем і сміливе знаходження рішень; колективний характер процесу навчання через диференціацію індивідуальної практичної діяльності студента; педагогічне співробітництво як процес керування навчанням і одержанням його результатів.

Іншим видом організації практичних робіт нами визначено *групові практичні роботи з інноваційними методиками їхнього проведення* (робота в малих групах). Практичні роботи виконуються малими групами (3-6 осіб) із розподілом виконуваних обов’язків між членами групи. За результатами індивідуального внеску кожного досягається поставлена перед групою мета. Групову роботу під час виконання практичної частини з мікробіології, вірусології та імунології визначено в таких її різновидах: аналіз конкретних ситуацій; ситуативне

проекування; ділова гра. У груповому навчанні викладач є координатором, а члени груп розвивають творчу активність, критичне мислення, вміння встановлювати проблеми і знаходити шляхи їхнього вирішення, організувати свою роботу в колективній співпраці з аспектом майбутньої практичної діяльності.

Таблиця 1

**Методи та організаційні форми проведення практичних занять з мікробіології з вірусологією та імунологією**

№ п/п	Найменування теми	Кіль - кість годин	Технологія	Методи проблемно- розвиваючого навчання	Форми організації
1.	Морфологія і фізіологія мікроорганізмів. Інфекція. Імунітет.	2	Традиційна	<i>Дослідницький</i> — метод викладання: стимулюючий; — метод учіння: частково-пошуковий	Індивідуальна
2.	Морфологія і структура прокариотів та паразитичних одноклітинних еукаріотів	10			
3.	Фізіологія мікроорганізмів. Еволюція та класифікація мікроорганізмів	8			
4.	Генетика мікроорганізмів	2			
5.	Мікробіологічні основи антимікробної хіміотерапії	4	Інноваційна	<i>Алгоритмічний</i> — метод викладання: мотиваційний; — метод учіння: пошуковий	Групо-ва
6.	Інфекція	2			
7.	Імунна система організму. Реакції неспецифічного захисту від інфекційних агентів.	2			Індиві- дуальна
8.	Реакції імунітету. Імунопатологія	16	Інноваційна	<i>Алгоритмічний</i> — метод викладання: мотиваційний; — метод учіння: пошуковий	Групова
9.	Патогенні прокариоти та еукаріоти	42			
10.	Основи клінічної та екологічної мікробіології	2			
11.	Санітарна мікробіологія та вірусологія	4			
12.	Загальна вірусологія	8			
13.	Спеціальна вірусологія	16			

Цілі групової роботи: інтенсифікація навчального процесу через організацію колективного пізнавального процесу; усвідомлення засвоєння теоретичних знань і набуття практичних умінь з мікробіології, вірусології та імунології, формування вмінь і навичок колективної та індивідуальної навчальної пізнавальної діяльності, досвіду особистого самоуправління й саморегуляції; встановлення позитивного психологічного клімату в мікрогрупах і навчальній групі в цілому. Проведення занять відбувається за такою схемою: організаційний етап; самостійна робота груп; презентація роботи груп; заключний етап: підведення підсумків заняття. Інноваційне навчання спрямовано на розвиток знань з предмету мікробіологія, вірусологія та імунологія і практичних умінь і навичок студентів, широке застосування ними набутих теоретичних знань і практичних умінь у процесі досліджень, творчий підхід у виборі рішень, оформлення матеріалів методичних комплексів для викладання мікробіології, вірусології та імунології.

**Висновки.** Визначення змісту предмету мікробіології, вірусології та імунології для підготовки лікаря (вдбір навчальної інформації, її структурування, встановлення взаємозв'язків між компонентами, оформлення програмної та методичної документації), вибір оптимальних сполучень форм і методів навчання має ґрунтуватися на засадах взаємопроникнення, взаємного аналізу, синтезу знань, розвитку творчого, інтегративного мислення особистості, встановлення

відповідних цілей і завдань навчання й виховання. Вибір форм і методів навчання під час вивчення предмету мікробіології, вірусології та імунології має ґрунтуватись на таких засадах: урахування вимог кваліфікаційних характеристик лікарів, вимог системи безперервної професійної освіти, суб'єктно-діяльнісного підходу до професійної підготовки, вікових та індивідуальних можливостей студентів, дидактичних принципів навчання (загальних та специфічних для професійної школи).

### Література:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика./ В.С. Безрукова. — Екатеринбург: Деловая книга, 1996. — 344 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / [Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін.]; за ред. В.Г. Кременя. — Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2004. — 384 с.
3. Осійчук М.С. Вплив євроінтеграційних процесів на розвиток вищої медичної освіти / М.С. Осійчук // Вища школа.— 2013. — № 2. — С. 9—13.
4. Сучасна освітня діяльність кафедри мікробіології, вірусології та імунології / Г. А. Лобань, І.М. Звягольська, В. П. Полянська [та ін.] // Матеріали навч.-метод. конф. «Європейський вибір — невід'ємна складова розвитку вищої медичної освіти України». — Полтава, 2013. — С. 120-122.
5. Цехнович Л. Лекционное изложение технических наук./ Л. Цехнович. — Киев: Высш. шк., 1988. — 187 с.

*У статті розглядаються проблеми вибору форм практичних занять під час вивчення мікробіології, вірусології та імунології майбутніми лікарями у вищих навчальних закладах. Вибір форм і методів навчання під час підготовки лікаря має ґрунтуватись на засадах урахування вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик, вимог системи безперервної професійної освіти, суб'єктно-діяльнісного підходу до професійної підготовки, індивідуальних можливостей студентів, дидактичних принципів навчання (загальних та специфічних для професійної школи).*

**Ключові слова:** педагогічна технологія, медична освіта, мікробіологія, зміст навчання, практичні заняття.

*В статье рассматриваются проблемы выбора форм практических занятий при изучении микробиологии, вирусологии и иммунологии будущими врачами в высших учебных заведениях. Выбор форм и методов обучения во время подготовки врача должен основываться на таких началах: учет требований образовательно-квалификационных характеристик, требований системы непрерывного профессионального образования, субъектно-деятельностного подхода к профессиональной подготовке, индивидуальных возможностей студентов, дидактических принципов обучения (общих и специфических для профессиональной школы).*

**Ключевые слова:** педагогическая технология, медицинское образование, микробиология, содержание обучения, практические занятия.

*This article discusses the problems of choosing the forms of practical training in the study of microbiology, virology and immunology by future physicians in higher educational institutions. The choice of forms and methods of teaching during the preparation of the doctor should be based on such principles as: accounting of the educational qualification characteristics, system requirements of continuing professional education, subject-active approach to professional training, individual capabilities of students, didactic principles of studying (general and specific for vocational school) .*

**Key words:** educational technology, medical education, microbiology, training content, practical exercises.

## ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах модернізації українського суспільства одним із стратегічних завдань є інтеграція виховних сил суспільства з метою всебічного розвитку особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, здатності адаптуватися до динамічних соціокультурних, економічних, політичних умов життя і гідно виконати один із найважливіших обов'язків людини – бути патріотом, готовим до праці та захисту Вітчизни.

Розуміння суспільством різних видів військової небезпеки як соціально-психологічного явища, передбачає вивчення впливів уявлень про свої війська і війська супротивника на результат військового протистояння. У сучасних наукових дослідженнях розглядається значення іміджу збройних сил і уявлення про фізичну підготовку для досягнення результатів у військових конфліктах.

Як свідчить багатолітній досвід, ставлення суспільства до збройних сил визначає морально-психологічний стан військових, а отже, і боєздатність війська. Сприйняття Збройних Сил, як елемента Української держави, певним чином впливає на стабільність суспільства і настрої людей. А отже, імідж Збройних Сил України, як образ у свідомості, що цілеспрямовано формується, є важливим елементом безпеки України.

**Аналіз попередніх досліджень.** Педагогічні проблеми готовності студентської молоді до служби в Збройних силах України вивчали В. Івашковський, Г. П'янковський, М. Томчук, В. Ягупов; підготовку юнаків до служби в Збройних силах України у процесі вивчення предмету «Захист Вітчизни» досліджували Г. Єдинак, О. Кириченко, Я. Конотопенко, В. Третяков; розвиток прикладної фізичної підготовки у студентів, здорового способу життя розкрили в наукових працях Б. Ведмеденко, О. Винничук, О. Дубогай, М. Зубалій, Г. Терещук, А. Цьось, Б. Шиян; формування військово-патріотичних якостей студентської молоді висвітлили в своїх працях А. Артющенко, М. Варій, А. Злотніков, В. Кузьменко, С. Рашидова.

**Мета статті.** Результати аналізу теоретичних та емпіричних даних свідчать про необхідність розробки комплексної системи підготовки студентської молоді до служби в Збройних Силах України. Сучасний зміст допризовної підготовки вимагає реформування його фізичної складової. Головним напрямом роботи щодо поліпшення якості навчання, перебудови всієї педагогічної діяльності з допризовниками повинна бути переорієнтація характеру військово-патріотичного виховання студентів з формального на дієвий. Недостатня вивченість факторів, що впливають на формування готовності студентів до військової служби, слабка теоретична та методична розробленість системи військово-патріотичного виховання і визначили мету статті «Формування у студентів позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України», яка полягає у теоретичному обґрунтуванні та перевірці педагогічної технології формування у студентів позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України.

**Виклад основного матеріалу.** Здобуття Україною державної незалежності та відродження національної самосвідомості висунули на перший план як найважливішу умову суспільно-політичного відродження країни подальший розвиток усіх складових національної освіти, у тому числі й військово-патріотичного виховання молоді. Україна як незалежна держава і суб'єкт міжнародного права, виходить з того, що захист Вітчизни є справою всього народу. Збройні Сили України в сучасних геополітичних умовах повинні бути мобільними, мати сучасну техніку й особистий склад з міцним моральним духом і високою фізичною підготовкою. На жаль, значна частина студентської молоді нині проявляє недостатню громадянсько-патріотичну, фізичну, соціально-психологічну і військово-професійну готовність до захисту Вітчизни [1, с. 176].

Розуміння суспільством різних видів військової небезпеки як соціально-психологічного

явища, передбачає вивчення впливів уявлень про свої війська і війська супротивника на результат військового протистояння. Сучасні наукові дослідження свідчать про значення іміджу збройних сил і уявлення про фізичну підготовку для досягнення результатів у військових конфліктах.

Як свідчить багатолітній досвід, ставлення суспільства до збройних сил визначає морально-психологічний стан військових, а отже, і боєздатність війська. Сприйняття Збройних Сил, як елемента Української держави, певним чином впливає на стабільність суспільства і настрої людей. А отже, імідж Збройних Сил України, як образ у свідомості, що цілеспрямовано формується, є важливим елементом безпеки України. Стратегічне інформаційно-психологічне протистояння «другого покоління» включає в себе систему глобальних заходів з «управління враженням». Серед іншого, цей вид протистояння спрямований на руйнування у населення супротивника і третіх країн образів державних органів і збройних сил супротивника. З іншого боку ведеться цілеспрямована робота з формування уявлення у населення супротивника про привабливу фізичну й інтелектуальну підготовку військових, яка є недосяжна для супротивника.

Відповідно ставиться і питання про захист власного населення і складу збройних сил від такого впливу з боку супротивника. У збройних силах США, Німеччини, Франції та інших країн створено розгалужену мережу зв'язків з громадськістю, головним завданням якої є формування позитивного ставлення до служби у збройних силах. Більшість розвинених країн, які комплектують збройні сили на контрактній основі, проводять інтенсивну рекламу військової служби, фізичної культури, ефективність якої забезпечується науковими дослідженнями. Таким чином, серед світових держав стає чітким розуміння необхідності позитивного іміджу збройних сил у сучасному військовому протистоянні. Стратегії формування іміджу переважно спрямовані на молодь. Цілком слушно молодь розглядається як резерв для поповнення особового складу збройних сил і, відповідно, як одна з цільових груп для технологій формування позитивного ставлення до служби в збройних силах [3, с. 217].

На сучасному етапі розвитку суспільства на формування у студентів позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України активно впливають фактори, які діють на всіх рівнях і напрямках розвитку суспільства і його інститутів. Вони об'єктивно проявляються як причини, що звужують сферу цілеспрямованого формування у студентів позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України [2, с. 52]:

- системна криза, що охопила всі сфери функціонування суспільства, яка проявляється в девальвації соціальних цінностей, таких як патріотизм;
- падіння соціального, економічного статусу молоді, що супроводжується посиленням її духовної кризи, відхиленням психічного і фізичного здоров'я від норми;
- антиармійські кампанії, що проводяться багатьма засобами масової інформації, що свідомо підривають довіру до Збройних Сил України;
- невирішеність проблеми статусу осіб, що брали участь у збройних конфліктах XX століття;
- фактична ліквідація початкової військової підготовки в загальноосвітніх закладах, що сприяло падінню авторитета армії в очах майбутніх потенціальних призовників;
- ліквідація ланки структур і їх функцій з патріотичного виховання — громадських об'єднань і організацій у коледжах і інших освітніх закладах, за місцем проживання і підприємствах;
- недостатня фізична підготовка молоді.

Між тим, як свідчить досвід, завдання військово-патріотичного виховання можуть бути розв'язані лише в межах військово-патріотичної діяльності всіх суб'єктів цього процесу — органів державного і військового керівництва, освітніх закладів, громадських об'єднань, студентів та ін.

Військово-патріотичне виховання передбачає формування мілітарної культури, заснованої на єдності загальнолюдських цінностей, національних військових традицій і цивільного, зокрема педагогічного, обґрунтування складових цієї культури: усвідомлення потреби у військовому

захисті нації та життєвих інтересів України; переконання в необхідності постійної готовності до її захисту, почуття відповідальності за безпеку держави [2, с. 53].

У формуванні в студентів позитивного ставлення до військової служби у лавах Збройних Сил України велике значення мають їх емоційні переживання. Формування ж позитивних емоцій у старших підлітків перебуває у прямій залежності від конкретних умов організації навчального процесу, позакласної та позашкільної роботи. За умов умілої, методично правильно організації фізичного навантаження у старших підлітків створюються оптимальні емоційні стани, які позитивно впливають на процес формування патріотичних якостей. Необхідно забезпечувати почуття емоційної задоволеності в процесі позакласної роботи – організації військово-оборонних гуртків, проведення краєзнавчо-туристських походів місцями бойової і трудової слави дідів, воєнізованих ігор, створення в коледжах та інших освітніх закладах музеїв і куточків бойової слави, проведення зустрічей з ветеранами та учасниками Великої Вітчизняної війни.

Найефективнішими засобами формування емоційної сфери старших підлітків у процесі формування позитивного ставлення до військової служби є проведення роботи з ознайомлення студентів з бойовими подвигами, здійсненими українським народом у роки війни, з історією і славними традиціями нашої армії. Нагальною потребою сучасності є реконструкція етнічної моделі патріотичного і його складової – військово-патріотичного виховання; необхідно виявити при цьому засоби фізичної культури і спорту (фізичні вправи, природні та гігієнічні фактори); прослідкувати їх використання в умовах реформування освіти відповідно до потреб і запитів суспільного життя в сучасній Україні. Вирішити ці завдання можливо у зверненні до досвіду етнопедагогіки, яка наразі визначає засади виховної роботи з молоддю: народність, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізація, демократизація, етнізація. Культ фізичного самовдосконалення українського козацтва є яскравим національним надбанням та історичним феноменом українського фізичного виховання і має стати основою здорового способу життя у молоді [4, с. 84].

Складовим змістом сучасної фізичної підготовки майбутніх захисників Вітчизни серед студентів у процесі їх допризовної підготовки є тенденція до формування студентами свого «Я» засобами особистісно-зорієнтованої спрямованості на підвищення мотивації до зміцнення власного здоров'я, фізичного самовдосконалення та тіловиховання на основі військово-козацьких традицій українського народу.

Удосконалення педагогічного забезпечення діючих програм з фізичного виховання можливе за рахунок реалізації системи покращення індивідуальної фізичної підготовки особистості. Перспективна орієнтація на опанування вершинами майстерності у військовій справі на основі фізичної підготовленості і слугує головним орієнтиром у військово-патріотичному вихованні молоді. Підготовка до військової праці на основі фізичної підготовки у військово-патріотичному вихованні займає чільне місце, але не єдине і в сучасних умовах покликано розв'язувати завдання більш широкого плану. Вони пов'язані з формуванням громадянськості, патріотизму, почуття любові до Вітчизни і народу, усвідомленням обов'язку перед Батьківщиною, а також готовності і здатності до її захисту та відповідальності за майбутнє країни.

Тому закономірно виділяється зв'язок військово-патріотичного виховання і всіх інших компонентів виховання, а також з навчанням і саморозвитком. Педагогічне забезпечення удосконалення діючих програм фізичного виховання та реалізація актуальних державних проблем щодо зміцнення здоров'я української нації потребують упровадження в сучасний навчально-виховний процес ефективної системи покращення індивідуальної фізичної підготовки студентів на основі надбань козацької педагогіки.

Формування у студентів позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України в процесі позакласної роботи з фізичної культури доцільно здійснювати за наступними принципами [5, с. 736]:

Духовно-моральний – усвідомлення особистістю вищих цінностей, ідеалів і орієнтирів, соціально значущих процесів і явищ реального життя, здатність керуватися ними як



визначаючими принципами, позицій у практичній діяльності і поведінці. Воно вміщує розвиток високої культури і освіченості, усвідомлення ідеї, в ім'я якої проявляється готовність до гідного служіння Батьківщині, формування високоморальних, професійно-етичних норм поведінки, відповідальності і колективізму.

Історичний – пізнання наших корінь, усвідомлення неповторності Батьківщини, її долі, причетність до діянь предків, сучасного покоління і історичної відповідальності за те, що відбувається в суспільстві і державі.

Політико-правовий – формування глибокого розуміння конституційного і військового обов'язку, політичних і правових подій і процесів в суспільстві і державі.

Патріотичний – виховання важливих духовно-моральних і культурно-історичних цінностей, що віддзеркалюють специфіку формування і розвитку нашого суспільства і держави, національної самосвідомості.

Виконання вимог цих принципів покликано забезпечити створення системи формування у студентів позитивного ставлення до служби у Збройних Силах, яка дозволяє реалізувати цілі і завдання наступного змісту.

По-перше, сформувати розуміння цінності фізичного здоров'я і досконалості та їх необхідності для військової служби.

По-друге, закласти духовно-моральні основи у молоді, які необхідні для їх підготовки до військової служби.

По-третє, створення такої системи дозволить реалізувати цілеспрямовану політику, продуктивну практику й умови з підготовки молоді до військової служби.

**Висновки.** Отже, одним із завдань військово-патріотичного виховання є формування у студентів позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України. Створення результативного іміджу Збройних Сил України в середовищі молоді дозволить реалізувати розв'язання низки внутрішніх (психологічний захист, почуття впевненості у власних силах, підвищення мотивації до військової служби) і зовнішніх (попередження ухилів від призиву на військову службу, підтримка діяльності армії населенням) проблем українського суспільства. Вивчення сучасного стану патріотичної і фізичної підготовки молоді, виявлення соціально-психологічних особливостей – є умовою ефективної діяльності з формування у студентів позитивного ставлення до служби у Збройних Силах України.

### Література:

1. Гончаренко О. С. Військово-патріотичне виховання молоді як акмеолого-педагогічна проблема / О.С. Гончаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. XLVIII. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – с. 176-185.
2. Гончаренко О.С. Аналіз суперечностей формування позитивного іміджу армії в молоді / О.С. Гончаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LIII. – Ч.І. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – с. 50-54.
3. Гончаренко О. С. Історичний досвід військово-патріотичного виховання молоді і сучасність / О. С. Гончаренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) – №12 (199). – Луганськ: Вид-во «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2010. – с. 215–223.
4. Мисак Б. Особливості цілісної системи сучасної підготовки молоді до захисту Вітчизни / Б. Мисак // Морально-патріотичне виховання дітей та молоді: етнографічні засади: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Косів-Вижниця, 26-28 жовтня 2006 р.) / М-во освіти і науки України, науково-дослідна лабораторія «Гуцульська етнопедagogіка і гуцульщинознавство». — Вижниця, 2006. — с. 83-86.
5. Мисак Б. Формування військово-патріотичної готовності молоді до захисту Вітчизни в контексті національно-визвольної ідеї / Б. Мисак // Галичина: Всеукр. наук. і культурно-просвітній краєзнавчий часопис. — Івано-Франківськ, 2009. — № 15/16. — с. 735-738.

*У статті на підставі аналізу філософських, психолого-педагогічних, соціальних досліджень розглянуто теоретичні й практичні аспекти проблеми формування у студентів позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України.*

**Ключові слова:** виховання, педагогічні умови, фізична культура, позитивне ставлення, педагогічна технологія, студенти, Збройні Сили України.

*В статье на основе анализа философских, психолого-педагогических, социальных исследований рассмотрены теоретические и практические аспекты проблемы формирования у студентов позитивного отношения к службе в Вооруженных Силах Украины.*

*Ключевые слова: воспитание, педагогические условия, физическая культура, позитивное отношение, педагогическая технология, студенты, Вооруженные Силы Украины.*

*The article on the basis of analysis of philosophical, psychological, pedagogical, social researches there are viewed upon the theoretical and practical aspects of the formation of the positive attitude to the service in the armed forces of Ukraine.*

*Key words: upbringing, pedagogical conditions, extracurricular work, physical culture, positive attitude, pedagogical technology, the Armed Forces of Ukraine.*

УДК 378:33:51:37.032

Л.І. Нічуговська  
м. Полтава, Україна

## ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ БІЛІНГВІСТИЧНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ У ЕКОНОМІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

**Постановка проблеми.** Модернізація вітчизняної системи освіти потребує пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки у ВНЗ майбутніх фахівців та економістів у тому числі.

Ринкові умови, технології, глобалізація, інтернаціоналізація, конкуренція, економічна ефективність — усі ці фактори суттєво впливають на процес радикального оновлення системи освіти на початку нового тисячоліття у всьому світі. Важливим є розуміння, що всі ці фактори взаємопов'язані і впливають на динаміку кожного з них. Зокрема, технології породжують конкуренцію та прискорюють глобалізацію, яка, в свою чергу, стимулює зростання конкуренції. Отже, технології, глобалізація й конкуренція значною мірою формують перспективні тенденції розвитку системи освіти взагалі та європейської зокрема.

Слід зазначити, що провідні навчальні заклади Європи розв'язують пов'язані з цим проблеми різними способами, намагаючись відповісти на вимоги суспільства, що переживає період глобалізації, відповідними навчальними планами й програмами підготовки фахівців. При цьому, як загальна тенденція у Європейському освітньому середовищі відзначається різке зростання пропозиції програм підготовки фахівців з переважно англійською мовою навчання. Активність у цьому процесі спостерігається не лише серед провідних вишів Європи, що є підтвердженням думки міжнародних експертів з проблем освітньої політики, які переконані в тому, що «... традиційні інститути ефективніше розв'язують локальні суспільні завдання, при чому такими способами, які не можуть бути розв'язані «брендовими зарубіжними вузами».

Намагання України стати рівноправним партнером Європейського освітнього простору актуалізує звернення до білінгвістичного навчання студентів ВНЗ, яке є не лише засобом комунікації та інструментом для пізнавальної та майбутньої професійної діяльності, а й виступає як процес формування особистості, відкритої до міжкультурного спілкування та взаємодії з оточуючим світом.

При цьому опанування необхідною англійською лексикою надає можливості студентам вітчизняних ВНЗ через Інтернет користуватись підручниками, навчаючими програмами в режимі «on-line» тощо будь-яких університетів світу і таким чином залучатись до сучасних напрямів знань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю.

Водночас невідповідність основної маси наших молодих співвітчизників, старших школярів та студентів до самостійного вибору та пошуку інформації в міжнародному інформаційному просторі — найбільш вразлива точка нашої системи освіти. Це ставить нашу

молодь у нерівні умови по відношенню до їх можливих майбутніх зарубіжних партнерів та конкурентів. Останнє певною мірою підтверджує наявність протиріччя між необхідністю інтеграції вітчизняної системи професійної підготовки студентів у європейський освітній простір та не розробленістю відповідних для цього дидактичних моделей білінгвістичного навчання.

У цьому аспекті разом із культурно-орієнтованими моделями, що передбачають опанування лінгвістичними та соціокультурними знаннями, зростає нагальність предметно-орієнтованих моделей, у яких англійська мова виступає як засіб навчання студентами ВНЗ певною дисципліною (математикою, фізикою, біологією) тощо.

**Аналіз актуальних досліджень.** На підставі наукової літератури зазначимо, що вітчизняні й зарубіжні вчені досліджували різноманітні питання білінгвістичної або білінгвальної освіти. Зокрема її загальнотеоретичні основи представлені у багатьох наукових працях (Е. Верещагінім, В. Костомаровим, Х. Баррік, М. Свен, Х. Хамерлі, А. Тюрман, Е. Оттон, В. Сафонова, І. Дмитрієва та ін.). Лінгвістичний аспект розкрито в роботах Л. Блумфілда, Л. Щерби, Т. Боднарчук, Н. Дуди, О. Слоньовської та ін.

Психолінгвістичні питання проблеми білінгвізму розглянуті В. Беяніним, В. Левелтом, Ю. Дешерієвим; психологічні особливості досліджували П. Гальперін, І. Горелов, П. Анохін, С. Шубін, Е. Ван та ін.; дидактико-методичні аспекти — Р. Байєр, В. Андрущенко, Г. Атанов, Л. Кондрашова, С. Вітвицька, А. Кузьмінський та ін. Дослідження з методології математичної освіти у вищих закладах освіти представлені у наукових працях В. Гнеденка, В. Бевз, Г. Дудки, М. Бурди, В. Моторіної, З. Слєпкань, Н. Тарасенкової та ін.

Водночас, проведений аналіз психолого-педагогічних джерел з теми дослідження та власний 15-річний досвід білінгвістичного викладання математичних дисциплін для студентів спеціальностей «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» і «Міжнародна економіка» у ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» надають підстави вважати, що ґрунтовне дослідження процесу предметно-орієнтованого білінгвістичного навчання студентів, майбутніх економістів ще тільки розпочато. У контексті європейських тенденцій потребують більш глибокого осмислення методологічні перспективи розвитку вітчизняної білінгвістичної освіти і подальшого дослідження на цій основі методологічних, теоретичних та технологічних засад білінгвістичного навчання математичним дисциплінам майбутніх фахівців з економіки, що й робить нагальним тему нашого дослідження.

**Мета** дослідження полягає у розробці теоретико-методичних основ проектування та реалізації дидактичної моделі білінгвістичного навчання математичним дисциплінам майбутніх економістів у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті загальноосвітніх тенденцій, пов'язаних зі швидким поширенням інформаційно-комунікативних технологій, глобалізацією суспільних процесів, міжнародною конвергенцією та багатопрофільною кооперацією, як уже зазначалось, зростає значущість білінгвістичного навчання для вітчизняної системи освіти. Крім того, у руслі Болонського процесу воно виступає як необхідна опора для інтернаціоналізації вищої професійної освіти в Україні та економічної у тому числі.

Виділення дисциплін математичного циклу як предмет для білінгвістичного навчання, обумовлено тим, що проведений аналіз освітньо-професійної програми підготовки бакалавра з галузі знань 0305 «Економіка та підприємництво», зокрема освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалаврів з напрямку «Міжнародна економіка», «Економічна кібернетика», «Економіка підприємства», «Фінанси і кредит» тощо, виявив тісний взаємозв'язок багатьох виробничих функцій та типових задач діяльності майбутніх фахівців з економіки з відповідним змістом їхньої професійно-математичної компетентності.

При цьому за рахунок використання потенціалу іноземної мови, як засобу активізації пізнавальної діяльності в опануванні математичними знаннями в процесі професійної підготовки майбутніх економістів у ВНЗ, трансформується математична компетентність яка може бути маркована, як білінгвістична професійно-математична. Формування білінгвістичної професійно-

математичної компетентності відбувається у процесі реалізації відповідної моделі навчання, що і передбачає необхідність проектування її дидактичних аналогів.

Методологічною основою моделі є синтез особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного та комплексних підходів, які сприяють створенню особистісної системи математичних знань, що відповідають індивідуальним потребам особистості та розвивають її компетентність.

Теоретичною базою методичної системи навчання є теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна і діяльнісного підходу до навчання О. Леонтьєва, суть якої полягає в тому, що всі наші вчинки (при їх величезній різноманітності) специфічні тільки для «*homosapiens*» і підпорядковані комунікативним потребам особистості [2;3]. Наші зовнішні предметно-інструментальні та внутрішні (розумові) дії будуються та аналізуються за єдиною універсальною схемою, інваріантною по відношенню до конкретних видів діяльності та виконавців. Ця схема в існуючих різноманітних термінологічних позначеннях містить обов'язкові та об'єктивно існуючі складові: установка (мотиви, цілі) → постановка, аналіз задачі та побудова програми її розв'язку → реалізація програми → контроль та корегування.

Комунікативно-діяльнісний підхід характеризується тим, що синтезує усі можливі методи навчання математичним дисциплінам у ВНЗ, в результаті чого, навички, що вироблялись, засвоювались у діалектичному взаємозв'язку, і це сприяє позитивній інтерференції. Комунікативно-діяльнісний підхід увібрав у себе більшість існуючих навчальних стратегій, наприклад білінгвістичну або білінгвальну систему навчання, яка визначається як система освіти, котра використовує викладання навчальних предметів більше ніж однією мовою [4].

Передумовою розробки білінгвістичної моделі є твердження фахівців-методистів з навчання іноземним мовам, що в рамках навчального курсу іноземної мови неможливо навчити та навчитись мови «взагалі», але можна оволодіти її фрагментами — доцільно побудованою і тому діючою підсистемою цієї мови. Побудова такої фундаментальної підсистеми відбувається в три етапи: спочатку фіксується обсяг необхідних знань, якими хоче або повинен оволодіти студент; потім відбувається відбір, мінімізація та дозування фактичного матеріалу, що повністю покриває цільову комунікацію і тільки після цього вибирається стратегія навчання, яка призводить до трансформації мовних навичок та умінь у комунікативні компетенції, які визначаються як використання мови для розв'язання соціальних нелінгвістичних задач.

Вищевикладені положення дозволяють визначити правила співробітництва в тандемі «викладач-студент» у вигляді комунікативно-діяльнісної дидактичної моделі процесу навчання математичним дисциплінам англійською мовою як ефективного засобу управління діяльністю викладача і студента. Але це можливо тільки за умови адекватного відображення реалій педагогічного процесу: особливостей діяльності викладача, рівня його професіоналізму, досвіду соціального спілкування, творчої діяльності, його власної позиції щодо змісту, програми, стратегії і тактики викладання математичних дисциплін, напрямків практичного використання знань, реалізації міжпредметних та внутрішньо предметних зв'язків; діяльності студентів, взаємодії особистості та колективу; специфіки етапу навчання, його організаційних форм тощо.

Це означає, що білінгвістична модель навчання — не замкнута схема, вона містить у собі досить динамічну програму дій викладача і студента, яка враховує можливу наявність рівнів навченості та научуваності студентів, репродуктивний або продуктивний тип мислення, внутрішню мотивацію, рівень здібностей та інші чинники, що впливають на процес навчання.

Окрім того, білінгвістична модель навчання, враховуючи специфіку математичних дисциплін, як базових, фундаментальних, повинна реалізовувати нормативну функцію дидактики, визначити зміст, методи навчання та форми її організації, що базується на таких принципах, серед яких домінують: принцип імплементації білінгвального навчання математики в загальну структуру професійної підготовки студентів — майбутніх економістів; принцип єдності мисленнєвої та мовної діяльності; принцип міждисциплінарної взаємопов'язаності та взаємообумовленості; принцип поступового і якісного ускладнення змісту.

При розробці дидактико-методичних основ білінгвістичної моделі, особлива увага

спрямована на формування структурно-змістової компоненти білінгвістичної професійно-математичної компетентності. Це означає, що студент у процесі навчання математичним дисциплінам може отримати адекватну, індивідуально доступну, об'єктивну, корисну, повну, релевантну, своєчасну інформацію, яка відповідає сучасному рівню розвитку фундаментальних наук.

Не менш важливим, у процесі проектування дидактичної моделі є урахування психологічних особливостей мислення в процесі засвоєння не лише математики, а й відповідної англійської лексики. Тому мотивуюча функція моделі направлена на те, щоб по можливості компенсувати відсутність мовного середовища, сприяти створенню внутрішньої та зовнішньої мотивації, стимулювати пізнавальний інтерес, діяти на усі сфери психіки студентів — свідому та підсвідому.

Доцільно відмітити прагматичний характер білінгвістичної моделі навчання тому, що вона забезпечує та стимулює застосування наукової англійської мови, демонструє прикладний характер математичних дисциплін, допомагає здобути знання, навички та уміння з економіко-математичного моделювання та їх застосування при розв'язанні практичних задач економіки. Не менш важливим у цьому аспекті є контролююча функція моделі, яка передбачає створення реальних можливостей для здійснення контролю та самоконтролю, корегування та самокорегування набутих знань.

З метою забезпечення формування білінгвістичної професійно-математичної компетентності вище означених функцій моделі розроблені тексти лекцій англійською мовою (українською) з усіх основних розділів математичних дисциплін.

I. 3 «Вищої математики»: 1) «Elements of linear algebra» (Елементи лінійної алгебри); 2) «Elements of vector algebra and analytic geometry» (Елементи векторної алгебри і аналітичної геометрії); 3) «Elements of Differentiation» (Елементи диференціального числення); 4) «Functions of several variables» (Функції кількох змінних); 5) «Integration» (Елементи інтегрального числення); 6) Elements ordinary differential equations and infinite series (Елементи теорії звичайних диференціальних рівнянь та нескінченних рядів).

II. 3 «Теорії ймовірностей та математичної статистики»: 1) Elements of Probability (Елементи теорії ймовірностей); 2) Elements of Mathematical Statistic (Елементи математичної статистики).

III. 3 «Математичного програмування»: Elements of the Mathematical Programming (Елементи математичного програмування).

IV. 3 «Дослідження операцій»: Elements of the Operations Research (Елементи дослідження операцій).

Отже, навчальною літературою та посібниками з окремих розділів математичних дисциплін студенти повністю забезпечені.

Крім того, студенти мають можливість користуватись залом електронної бібліотеки ПУЕТ, де можна знайти необхідну інформацію, розв'язання типових прикладів та вправи для самостійного опрацювання з будь-якого розділу вищої математики.

Важливим є те, що існує програмне забезпечення самостійних занять з математичних дисциплін, що активно реалізовується в навчальному процесі, сприяє поліпшенню фундаментальної підготовки фахівців-економістів і формує навички застосування математичних методів в прийнятті оптимальних рішень в управлінській діяльності.

**Висновки.** Реалізація білінгвістичної моделі процесу навчання математичним дисциплінам англійською мовою студентів економічних спеціальностей вищого закладу освіти надає унікальні можливості:

- оволодіти системою математичних понять, розвинути здатність швидкого відтворення розумових операцій та формування їх результатів з коментарями англійською мовою;
- одержати глибокі знання з математичних дисциплін, включаючи знання спеціальної термінології з математики, теорії ймовірностей, математичної статистики, математичного

програмування, дослідження операцій, що становить базовий комутативний мінімум наукової англійської мови;

– закріпити мотивацію, що базується на бажанні навчитись швидко та оперативно здобувати наукову інформацію на англійській мові (система Internet, міжнародні фахові журнали, доступ до спеціальної літератури з математико-статистичного моделювання економічних процесів різноманітної маркетингової та управлінської діяльності тощо);

– підсилити інтерес студентів, індиферентних до математичних знань;

– забезпечити одержання достатнього рівня знань для розв'язання теоретичних та практичних задач економіки шляхом неодноразового повторення мовного матеріалу, еквівалентного математичній інформації, який автоматично поглиблює міцність її засвоєння та підвищує ступінь наукованості математичним дисциплінам;

– розвинути та закріпити навички й уміння систематичної, самостійної роботи, швидкої орієнтації в навчальному матеріалі, якісному засвоєнні його головних позицій, що дозволяє перенести значну частину роботи з засвоєння навчального матеріалу на позааудиторну роботу.

### Література:

1. Alex Housen. Process and Outcomes in the European Schools. Model of Multilingual Education / A. Houson // Bilingual Research Journal, 2002. — No26, Spring. P.1-5.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебн. пос. для вузов / П.Я. Гальперин. — М: Кн.»Дом» Университет», 1999. — 332с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / Избранные психологические произведения: В 2т. / Под ред. В.В. Давыдова и др. — М., Политиздат 1983. — Т.2. — 584с.
4. Melenk H. Der didaktische Begriff der «Kommunikativen Kompetenz» / H. Melenk. — Praxis, 1997, #1, s.11.
5. Нічуговська Л.І. Білінгвістична модель навчання як напрямок реалізації євроінтеграційних тенденцій / Л.І. Нічуговська // Пост методика. — 2007. — № 3 (67). — С.31-35.

*У статті обґрунтовується необхідність проектування дидактичних моделей білінгвістичного навчання математичних дисциплін засобами англійської мови в економічних університетах.*

**Ключові слова:** білінгвізм, білінгвістичне навчання, білінгвальна професійно-математична компетентність.

*В статье обосновывается необходимость проектирования дидактических моделей билингвистического обучения математическим дисциплинам средствами английского языка в экономических университетах.*

**Ключевые слова:** билингвизм, билингвистическое обучение, билингвальная профессионально-математическая компетентность.

*This paper argues the case for instructional design models bilingual teaching mathematics means of English at University of Economics.*

**Key words:** bilingualism, bilingual education, bilingual vocational mathematical competence.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТИТУЦІЙНИХ РЕПОЗИТАРІЇВ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Постановка проблеми.** Розвиток інформаційного суспільства ставить перед вітчизняною системою освіти завдання підготовки фахівців із високим рівнем інформаційної культури, які можуть ефективно здійснювати діяльність у Всесвітньому інформаційному просторі. До таких фахівців, без сумніву, належить і вчитель інформатики.

Особливістю інформаційної діяльності вчителя інформатики є необхідність створення ним інформаційних освітніх ресурсів. Формування відповідних компетентностей зазвичай передбачають навчальні плани та програми педагогічних ВНЗ, у яких здійснюється підготовка майбутніх учителів інформатики. Зокрема опосередковане формування компетентностей, необхідних для розробки освітніх ресурсів, здійснюється практично у межах усіх дисциплін циклу професійно-орієнтованої (професійної та практичної підготовки) учителя інформатики.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проектування та розробка системи електронних бібліотек розглянуті в роботах (О. Спіріна, В. Саух, В. Резніченка, О. Новицькою), а також упровадження інституційних репозитаріїв у навчальних закладах (Н. Морзе, О. Кузмінська), соціально-психологічні аспекти впровадження електронних бібліотек (Л. Лисенко, В. Ткаченка, А. Яцишин); розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників (С. Іванова).

Проте недостатньо вивченим є сучасний стан формування відповідних компетентностей адміністрування інституційних репозитаріїв у майбутніх учителів інформатики.

**Мета статті** — описати досвід формування у майбутніх учителів інформатики практичних навичок адміністрування інституційних репозитаріїв на основі платформи DSpace.

**Виклад основного матеріалу.** Використання інформаційних ресурсів у процесі навчання та наукової діяльності є очевидною потребою часу і зумовлене розвитком інформаційних комунікаційних технологій. Безпосереднє навчання розробці освітніх інформаційних ресурсів можливе у процесі вивчення окремих «класичних» курсів («Інформаційно-комунікаційні технології», «Методика навчання інформатики», «Веб-програмування»), а також комп'ютерної, виробничої, педагогічної та науково-педагогічної практик, у процесі написання курсових та кваліфікаційних робіт. Окрім цього розгляд відповідних питань можливий у варіативній частині циклу професійно-орієнтованої — у межах спецкурсів. У деяких ВНЗ України передбачено такі спецкурси, зокрема «Адміністрування навчальних систем» (ТНПУ імені Володимира Гнатюка) [1], «Адміністрування навчальних комп'ютерних систем» (НПУ імені М.П. Драгоманова) [3], «Електронне навчально-освітнє середовище сучасного університету» (КУБГ імені Бориса Грінченка), «Інформаційні технології в науці та освіті», «Методика використання та проектування освітніх веб-ресурсів» (УДПУ імені П. Тичини).

Загалом термін «розробка інформаційних освітніх ресурсів» розуміють у вузькому та широкому сенсі. У вузькому значенні «розробка інформаційних освітніх ресурсів» — створення зазначених ресурсів із застосуванням методів програмування. Широке значення терміну передбачає створення освітніх ресурсів за допомогою окремих програмних засобів навчального призначення або їх комплексів [5].

Унаслідок стрімкого розвитку програмного забезпечення навчального призначення, на теперішній день спостерігаємо значну кількість готових програмних засобів, які можна ефективно застосовувати у навчальному процесі. Як показує досвід [6], ще одним засобом розміщення освітніх ресурсів, який ефективно застосовують у всьому світі багато навчальних закладів є інституційний репозитарій. Окрім переваг онлайнного сховища завдяки впровадженню

інституційного репозитарію навчального закладу збільшується можливість цитування оригінальних робіт його працівників. Функціонування електронного архіву є показником якості діяльності навчального закладу; демонструє наукову, соціальну й економічну значущість його освітньої та дослідницької діяльності.

У публікації [4] окреслені можливості застосування інституційних репозитаріїв, зокрема і як об'єкту вивчення майбутніх учителів інформатики. Тобто фахівець з інформатики має вміти організувати електронну бібліотеку або цифрове портфоліо учителя і учня, студента та викладача.

Пропонуємо доповнити зміст спецкурсу «Адміністрування навчальних систем» розглядом основних можливостей сучасних репозитаріїв, а також завданнями щодо формування практичних навичок їх адміністрування на основі платформи DSpace.

Проаналізувавши підхід [2], зазначимо, що застосування інституційних репозитаріїв, як об'єкту вивчення дає можливість сформувати у майбутніх учителів такі складові дослідницької компетентності:

- методичну — проектування структури репозитарію та опис метаданих матеріалів, який виконує студент у процесі їх завантаження, сприятиме вирішенню значної кількості питань, що виникатимуть при виконанні подальших дослідницьких завдань і проектів;
- контролюючу, яка передбачає на основі вивчення наявних матеріалів електронного архіву, вміння формулювати критерії для оцінювання якості дослідних робіт інших студентів;
- інформаційно-комунікаційну як здатність розробляти власні інформаційно-методичні матеріали, зокрема фрагменти інноваційних навчальних електронних ресурсів, та публікувати їх у колекціях репозитарію;
- керуючу, спрямовану на організацію комунікації та співробітництва, завдяки публікації матеріалів досліджень студентів у відкритому доступі.

Для ефективної розробки освітніх ресурсів із застосуванням інституційних репозитаріїв студент має володіти такими видами діяльності: інформаційно-пошукова, навігація у Всесвітній мережі, створення та редагування веб-сторінок, зокрема і засобами каскадних стилів CSS, «публікація» сторінок на веб-сервері. Оскільки зміст навчального матеріалу передбачає самостійну організацію студентом власного електронного архіву, то важливими є попередньо сформовані складові професійної компетентності, пов'язані з адмініструванням комп'ютерних мереж і систем:

- знання апаратних і програмних складових комп'ютерних мереж та Інтернету;
- розуміння принципів передавання даних засобами мережних протоколів;
- уміння використовувати програми-браузери;
- навички встановлювати та конфігурувати програмні сервери основних ОС (веб-та FTP-сервери, сервери СУБД);
- уміння аналізувати системні журнали щодо помилок функціонування програмних сервісів ОС;
- уміння опрацьовувати технічну документацію, зокрема й англomовну;
- навички онлайн-ого спілкування на форумах технічної підтримки та соціальних мережах.

У зв'язку з цим для вивчення спецкурсу необхідним є попереднє засвоєння навчального матеріалу дисциплін «Основи інформатики», «Операційні системи», «Основи апаратної організації комп'ютерних систем», «Комп'ютерні мережі», «Web-програмування», «Адміністрування комп'ютерних мереж».

Розглянемо детальніше зміст пропонованого модуля «DSpace як платформа для організації електронного архіву» спецкурсу «Адміністрування навчальних систем».

Передусім слід з'ясувати етимологію понять «електронна бібліотека», «електронний архів», «інституційний репозитарій». Доцільно запропонувати студентам ознайомитися з провідними реєстрами інституційних репозитаріїв, а також попрацювати у середовищі кількох з них. На цій основі можна сформулювати основні вимоги щодо функціональних можливостей



сучасного електронного архіву. Логічним продовженням навчального матеріалу вважаємо огляд основних можливостей системи DSpace, зокрема й встановлення їх відповідності розглянутим раніше. Корисним вважаємо короткий екскурс в історію розробки системи.

Оскільки система є відносно новою і як наслідок не існує великої кількості україномовної та російськомовної документації щодо її конфігурування особливим завданням є формування у студентів умінь отримання довідки та роботи з її технічною документацією.

Наступним кроком викладу теоретичного матеріалу може бути ознайомлення із різноманітними способами організації матеріалів у інституційних репозитаріях і, як наслідок, розгляд понять «Ієрархія даних електронного архіву», «структура інституційного репозитарію» та термінів «фонд» («спільнота») та «колекція». Доречно зупинитися на відмінностях, зокрема під час розробки структури електронного архіву та у процесі пошукової діяльності. Далі можна перейти власне до розгляду даних, які містить кожен репозитарій, зокрема до їх видів: метадані, зв'язки, файли.

Для кращого розуміння логіки функціонування системи варто ознайомити студентів із програмними рівнями (рівень сховища, логічний та програмний), інтерфейсами (користувача та веб-сервера) та системою збереження даних (СУБД та так звана asset) системи DSpace.

Питання безпосереднього адміністрування можна розпочати з переліку системних вимог платформи DSpace. Поняття облікового запису системи DSpace можна сформулювати на основі термінології процесів автентифікації та авторизація, які студенти розглядають у процесі вивчення дисципліни «Адміністрування комп'ютерних мереж і систем». Аналогічно можна ввести поняття «обліковий запис групи користувачів».

Здійснивши класифікацію стандартних груп системи DSpace (адміністратори, зареєстровані та анонімні користувачі), доцільно порівняти їх із відомими групами операційних систем (Windows та Linux), систем управління контентом (Joomla!, WordPress тощо) або навчанням (MOODLE, Atutor). Лектору разом із студентами варто сформувати та заповнити таблицю порівняльного аналізу дозволених дій користувачам зазначених систем. З такої таблиці можна легко сформувати типові завдання, які виконує адміністратор репозитарію, побудованого на основі системи DSpace, а також сформулювати завдання системного адміністратора операційної системи, в якій встановлено платформу.

Структура каталогів DSpace буде логічним продовженням розгляду командного рядка ОС як засобу адміністрування платформи. Оскільки вирішення більшості проблем функціонування електронного архіву вимагають розуміння процесів, які відбуваються у системі DSpace, особливу увагу потрібно звернути на роботу адміністратора з журналами її подій.

Питання про резервне копіювання системи DSpace в значній мірі перетинається з відповідним матеріалом інших тем (системи управління контентом та навчанням), тому їх можна винести на самостійне опрацювання.

Не викликає заперечень, що змістову лінію навчального матеріалу можна сформувати так, щоб розгляд питання про схему та реєстр метаданих системи DSpace відбувався раніше — наприклад, на етапі введення поняття «метадані». Проте за наявності достатньої кількості лекційних занять доцільним вважаємо циклічний підхід щодо розгляд зазначеного питання. Також варто зазначити, що робота з реєстром та полями метаданих вимагає ознайомлення із загальноприйнятим у репозитаріях стандартом метаданих — так званім Дублінським ядром.

Закріплення навчального матеріалу доцільно здійснити на прикладі — продемонструвати конфігурування (додавання) полів метаданих платформи DSpace.

Продовження вивчення питання про роботу з даними в середовищі інституційного репозитарію можливе через розгляд робочого процесу — поетапного додавання матеріалів у електронний архів. Під час розгляду зазначеного матеріалу доцільно акцентувати увагу на двох положеннях, які з незрозумілих причин часто не розуміють користувачі інституційних репозитаріїв:

1. Робочий процес може бути припинений та відновлений автором або редактором матеріалу на будь-якому доступному йому кроці.

2. Після завершення додавання матеріалу в репозитарій, автор або редактор не може змінити ні його метадані, ні файли.

Завершити питання щодо додавання матеріалів можна корисними з точки зору автоматизації роботи користувачів системи операціями імпорту та експорту записів репозитарію.

Традиційно основою формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього учителя інформатики є лабораторні роботи. Розглянемо детальніше зміст та методичні аспекти їх проведення у пропонованому спецкурсі «Адміністрування навчальних систем». Зміст кожної лабораторної роботи, на нашу думку, повинен містити: запитання для контролю якості засвоєння теоретичного матеріалу, практичні завдання, вказівки до їх виконання, а також запитання для узагальнення та систематизації виконаних дій. На виконання лабораторних робіт пропонуємо відвести залежно від обсягу завдань дві або чотири академічних годин.

На основі запропонованого змістового наповнення лекційного курсу можна зазначити, що основним завданням лабораторних робіт є формування у майбутніх учителів інформатики навичок застосування інституційних репозитаріїв у майбутній професійній діяльності. Термін «застосування» традиційно розуміємо у широкому сенсі цього терміну, як встановлення, конфігурування, обслуговування, змістового наповнення та вдосконалення як самої платформи, так й електронного архіву, побудованого на її основі. Для виконання цього завдання, природно слід формулювати завдання так, щоб кожен студент працював над створенням свого власного навчального репозитарію.

**Висновки.** Проблема підготовки майбутнього учителя інформатики до застосування навчальних комп'ютерних систем та розробки інформаційних освітніх ресурсів на їх основі потребує подальшого розвитку та методичного обґрунтування. Серед зазначених систем актуальним вважаємо вивчення і розгляд платформ для організації освітніх електронних архівів. Відповідну підготовку доцільно здійснювати у межах спецкурсу за вибором навчального закладу або студента протягом останнього року навчання у педагогічному ВНЗ.

Особливу увагу у процесі вивчення інституційних репозитаріїв, зокрема і системи DSpace, необхідно звернути на організацію самостійної та науково-дослідної роботи студентів. Ефективною апаратно-програмною платформою для розміщення прототипів навчальних репозитаріїв студентів вважаємо корпоративну хмару ВНЗ.

### Література:

1. Адміністрування навчальних систем. Програма навчальної дисципліни [Електронний ресурс] / уклад. В. П. Олексюк. — Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, 2011. — 11 с. — Режим доступу : <http://elar.fizmat.tnpu.edu.ua/handle/123456789/56>
2. Морзе Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в контексте формирования исследовательской компетентности [Электронный ресурс] / Н. В. Морзе, Е. Г. Кузьминская. — Режим доступа : [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v16\\_i1/pdf/8.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v16_i1/pdf/8.pdf)
3. Навчальна програма «Адміністрування навчальних комп'ютерних систем»/ уклад. В.М. Франчук. — К., 2009. — 10 с. — Режим доступу : [http://www.ii.npu.edu.ua/files/edu\\_programs/ANKS.pdf](http://www.ii.npu.edu.ua/files/edu_programs/ANKS.pdf)
4. Олексюк В. П. Інституційний репозитарій: можливості застосування у навчальному процесі [Електронний ресурс] / В. П. Олексюк, О. Р. Олексюк // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2012. — №6(32). — Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/755/578>.
5. Рамський Ю. С. Формування інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики у процесі підготовки їх до розробки освітніх ресурсів / Ю. С. Рамський, В. П. Олексюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2, Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; редкол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010.- . Вип. 8(15). - С.65-69
6. Спирін О. М. Аналіз програмних платформ для створення інституційних репозитаріїв [Електронний ресурс] / О. М. Спирін, О. Р. Олексюк // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2013. — №2 (31). — Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/index>.

*Розглянуто роль і місце інформаційних освітніх ресурсів у педагогічній та науковій діяльності майбутнього*

*вчителя інформатики. Особливу увагу приділено аналізу компетенцій, необхідних для розробки освітніх ресурсів. Запропоновано доповнити зміст спецкурсу «Адміністрування навчальних систем» розглядом основних можливостей сучасних репозитаріїв.*

**Ключові слова:** навчання, майбутній учитель інформатики, інституційний репозитарій, система DSpace.

*Рассмотрены роль и место информационных образовательных ресурсов в педагогической и научной деятельности будущего учителя информатики. Особое внимание уделено анализу компетенций, необходимых для разработки образовательных ресурсов. Предлагается дополнить содержание спецкурса «Администрирование обучающих систем» рассмотрением основных возможностей современных репозиторийев.*

**Ключевые слова:** обучения, будущий учитель информатики, институциональный репозитарий, система DSpace.

*The paper presents the current situation regarding open access, institutional repositories, information education resources and research activities of the future teacher of informatics. The vast quantities of information that global networks provide will be used in educational settings. This article produced the structure of communities and collections of the institutional. We described the experience of implementing of DSpace in the learning process.*

**Key words:** learning, institutional repository, DSpace.

УДК 378.094:37.013

Л.О. Орел  
м. Житомир, Україна

## ПРОБЛЕМА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

**Постановка проблеми.** Інноваційні процеси у початковій школі потребують якісної фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, одним з базових напрямків якої є їх математична підготовка.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема професійної математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у педагогічних ВНЗ розглядалася в роботах В. Бондаря, М. Бурди, М. Віленкіна, В. Давидова, М. Моро, Л. Кочиної, О. Савченко, З. Слєпкань, А. Столяра, П. Ерднієва та ін.

Незважаючи на наявність досліджень, присвячених зазначеній проблемі, в освітній практиці виникли суперечності між: вимогами сучасної школи до вчителя початкових класів і його недостатньою математичною підготовкою, змістом навчання з математики на педагогічному факультеті та готовністю студентів до сприйняття й засвоєння предмета, потребою сучасної вищої школи у високому рівні самостійності студентів у навчанні математики та їх здатністю до зазначеного виду діяльності.

**Мета статті** — проаналізувати стан математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, визначити шляхи підвищення її якості в умовах скорочення кількості аудиторних занять і збільшення годин на позааудиторну самостійну роботу.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення математики студентами — майбутніми вчителями початкових класів — має на меті розкрити теоретичні основи та зміст основних математичних понять курсу математики початкових класів, дати студентам належну математичну підготовку для навчання молодших школярів за діючими програмами та перспективного впровадження в початковій школі нових тем та предметів математичного циклу. Математична підготовка майбутніх учителів початкових класів нині відбувається в умовах поступового скорочення аудиторних занять і збільшення годин на позааудиторну самостійну роботу з математики. Це загострило існуюче протиріччя між змістом курсу математики і здатністю студентів його належно засвоїти. Незважаючи на скорочення аудиторних занять, зміст курсу математики залишається незмінним, хоч є традиційно нелегким у засвоєнні. «Курс

математики для вчителів початкових класів має складну будову, оскільки охоплює досить різні математичні напрями, які зазвичай не прийнято поєднувати в межах одного навчального предмета: елементи теорії множин, елементи математичної логіки, числові системи, арифметика цілих чисел, елементи алгебри, теорії функцій та геометрії. Суттєві понятійні і операціональні відмінності кожного з цих розділів (навчальних модулів) спричиняють складності структурно-логічного порядку у забезпеченні ідейної єдності курсу математики при одночасному збереженні методологічних чинників у межах кожного з них» [1, с. 39].

Водночас самостійна роботи поступово стає одним з основних видів навчальної діяльності студентів з математики, що поглиблює зазначені вище труднощі. При цьому формальне перенесення частини матеріалу на самостійну роботу веде до перевантаження студентів, зниження рівня їх математичного розвитку, недостатньо сформованих умінь і навичок, звуження діапазону типів завдань, що виносяться на самостійну роботу тощо.

Скорочення кількості аудиторних годин на практиці призвело до того, що практичні заняття з математики відбуваються лише один раз в два тижні, що не сприяє якісному засвоєнню матеріалу, студенти забувають теоретичні аспекти минулої пари, втрачають здобуті раніше практичні навички.

За таких умов якість математичної підготовки великою мірою залежить від здатності студентів сприймати і засвоювати матеріал, від їх готовності до самоосвіти. На практиці доводиться констатувати, що зниження престижу професії вчителя в нових соціально-економічних реаліях спричиняє відтік добре підготовлених абітурієнтів, іноді студентами стають люди не просто з недостатніми знаннями, але й з невмінням, а то й з відвертим небажанням учитися, що значно ускладнює математичну підготовку.

Анкетування студентів, бесіди з ними, спостереження за їх самостійною роботою, опитування колег-викладачів, власний досвід роботи засвідчують наявність значних труднощів у студентів при вивченні теоретичного матеріалу з математики. Першокурсники приходять зі школи з переконанням, що теоретичний матеріал можна вчити поверхнево, лише настільки, щоб його можна було застосувати до розв'язування задач, а тому досить знати означення (причому часто не дослівно, а в дуже вільній формі, яка спотворює закладений в означення зміст) і вміти навести приклади, досить знати формулювання теореми і не обов'язково вміти її доводити, досить знати готову формулу і не обов'язково вміти її виводити. Не маючи сформованих умінь і навичок роботи з теоремами, деякі першокурсники намагаються заучувати доведення теорем, не усвідомивши логіки міркувань. Такий стан речей ми пояснюємо тим, що в школі в процесі викладання математики більшу увагу звертають на виконання вправ та розв'язування задач, тобто на практичне застосування теоретичних відомостей. Таким чином учнів готують до написання самостійних та контрольних робіт, письмових екзаменів і тестів. Відмова від проведення усних випускних екзаменів з математики, на яких учень, окрім виконання практичного завдання, мав би давати відповіді на два теоретичних питання білету, призвела до того, що випускник школи не звертає належної уваги на теорію, має недостатньо сформовані уміння і навички самостійної роботи з теоретичним матеріалом. Такий підхід спричиняє ще один серйозний недолік у математичній підготовці школярів — випускники шкіл мають недостатньо розвинене математичне мовлення. Як наслідок — першокурсникам важко обґрунтувати власну думку, вони не вміють логічно будувати свою відповідь біля дошки, роблять помилки при формулюванні означень та теорем тощо.

Несистематичне та поверхневе учіння теорії призводить до значних труднощів у сприйнятті та засвоєнні матеріалу, до перевантажень на сесії, а в кінцевому результаті — до недостатнього рівня знань з математики.

Вивчення математики на педагогічних факультетах передбачає інший підхід до теоретичного матеріалу — систематичність його опрацювання, усвідомлене ставлення до нього як до теоретичної основи початкового курсу математики і фундаменту власної математичної культури.

Вивчення математики майбутніми учителями початкових класів, що є студентами

нематематичного профілю, вимагає від них здатності до математичної діяльності (зокрема, оперування базовими знаннями з математики), математичних здібностей (логічного, алгоритмічного мислення, просторової уяви, здатності до формалізації, абстрагування тощо), математичної пам'яті, володіння математичною мовою та математичною символікою і т. п. При цьому студенти - майбутні вчителі початкових класів отримують знання з різних напрямків — одночасно з математикою вони вивчають філологічні, природничі, гуманітарні, психолого-педагогічні дисципліни та предмети художнього циклу, що вимагає від них різнопрофільних здібностей, багатовекторності їх саморозвитку, певної розпорошеності зусиль, тому ускладнює вивчення математики.

3. Слепкань стверджувала: «Практика навчання показує, що особливістю пізнавальної діяльності учнів (студентів), у яких є труднощі із засвоєнням математики, є несформованість загальних і специфічних для математики розумових дій і прийомів розумової діяльності. Саме вони становлять механізм мислення, і цим механізмом потрібно оволодіти у процесі навчальної діяльності» [2, с. 28-29]. Отже, викладачі математики мають цілеспрямовано формувати зазначені розумові дії, уміння і навички математичної діяльності (уміння працювати з математичним текстом, зокрема уміння структурувати його, виділяти в ньому головне; уміння самостійно знайти спосіб розв'язку задачі; уміння оперувати математичною символікою; уміння вивчати теоретичний матеріал з математики, зокрема уміння осмислювати та зачувати означення математичних понять та формулювання теорем, уміння з'ясувати: що дано в теоремі, що треба довести, уміння обрати метод доведення та реалізувати його тощо).

Ураховуючи перенесення акценту в навчанні на самостійну роботу, необхідно вдосконалити зміст програми з математики, максимально наблизити її до потреб майбутньої спеціальності, врахувати потенційні можливості студентів у засвоєнні програми. Отже, й сьогодні є актуальною думка Б. Гнеденка: "При побудові курсу математики в ВНЗ треба перш за все мати на увазі майбутню спеціальність студентів, а не абстрактні принципи, напрацьовані математикою. ... При цьому необхідно враховувати і можливості людського інтелекту для сприйняття нової інформації, оволодіння нею і перетворення нових знань у знаряддя подальшого пізнання» [3, с. 58]. Це дозволить вчити не взагалі, а так, щоб знання були корисними, затребуваними в подальшій роботі, посилить мотивацію студентів у навчанні, створить необхідні передумови для якісної математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Зважаючи на недостатній рівень базових знань студентів з математики, вихід треба шукати не лише в удосконаленні змісту програми, але й у підвищенні методичного рівня викладачів, створенні ефективного інформаційно-методичного забезпечення, запровадженні тьюторської системи та інноваційних технологій навчання.

Інтенсифікація навчального процесу в університетах України, впровадження інноваційних технологій загострили проблему розвитку методики викладання предметів у ВНЗ. Науковці усвідомлюють потребу у раціональному застосуванні методичних знань у навчальному процесі. Так, Н. Вірченко визнає необхідність використання методики викладання математики у ВНЗ: «Як і всі інші науки, методика викладання вищої математики має свій об'єкт дослідження, свої проблеми, свою історію. Вона потрібна багатьом» [4, с. 3]. На нашу думку, високий рівень методичної підготовки викладачів математики, їх педагогічна майстерність є важливою умовою якісної математичної підготовки студентів у сучасних умовах. Необхідно викладання математики робити доступним, зрозумілим і цікавим. Викладачу мало знати самому — треба вміти навчити студента, щоб закласти основу для його подальшої самостійної роботи, а це вимагає педагогічної майстерності викладачів, яка за словами Б. Гнеденка «визначає в процесі навчання дуже багато: інтерес студентів до предмету, вміння бачити за формулюваннями теорем і формулами реальні явища і образи, захоплення науковими проблемами, прагнення йти шляхом пізнання далі й далі. Підвищувати свою педагогічну майстерність повинен кожен математик» [3, с. 3].

Наразі, в умовах перерозподілу навчального часу в напрямку скорочення аудиторних годин

і збільшення годин на позааудиторну самостійну роботу при незмінності навчальної програми з математики, педагогічна майстерність викладачів і їх методична підготовка набувають особливої актуальності. Викладач математики покликаний забезпечити належну математичну підготовку майбутніх учителів початкових класів за нових умов, що вимагає перебудови його звичної традиційної системи роботи. Вдало виділити навчальний матеріал, що підлягає самостійному вивченню студентами, спланувати самостійну роботу та створити для неї належне інформаційно-методичне забезпечення, вчасно надати консультацію, проконтролювати, оцінити, зробити аналіз, окреслити подальші перспективи самостійної роботи, вмотивувати її тощо — всі ці функції вимагають глибоких знань свого предмету, якісної методичної підготовки та педагогічної майстерності викладачів математики.

Для покращення методичної підготовки викладачів не досить методичних семінарів і взаємовідвідувань занять з їх подальшим обговоренням, потрібна продумана система методичної освіти викладачів та широкий обмін досвідом.

У нових умовах підвищенню якості математичної підготовки сприяло б, на нашу думку, запровадження тьюторської системи, яка передбачає партнерські стосунки між викладачем і студентом, їх спільну діяльність, а саме: усвідомлення потреб, обміркування навчального процесу, постановку цілей, планування дій, роботу у співдружності з учасниками процесу навчання, діяльність викладачів у якості партнерів і помічників, а не інструкторів, орієнтацію на самостійну роботу в процесі навчання, розробку критеріїв для оцінки своєї роботи, включення у процес самоконтролю, одержання додаткових знань за межами даного навчального закладу [5, с. 44-46]. Тьюторська система дозволяє враховувати індивідуально-психологічні властивості студента та рівень його готовності до самостійної роботи, формувати навички самостійної роботи і самостійності як рису особистості, тобто реалізовувати особистісно-орієнтований підхід і принцип гуманістичної спрямованості навчання.

Проблемою нині є й зменшення інтересу студентів до навчання, їх прагматичне ставлення до освіти, що ускладнює навчальний процес взагалі і вивчення математики зокрема. Відтак є потреба у формуванні *професійної мотивації* (шляхом постійної констатації зв'язку математики з методикою викладання математики в початкових класах; створення уявлень про професіонала — вчителя початкових класів, здатного не лише викладати програмний матеріал з математики, але готового до змін у програмі, до гурткової роботи, до підготовки своїх учнів до олімпіад з математики та участі у математичних конкурсах типу «Кенгуру»; стимулювання допитливості, пошукової та дослідницької діяльності; виявлення творчих можливостей студентів тощо) *та пізнавального інтересу до вивчення математики*.

Серед засобів формування пізнавального інтересу у студентів назвемо: емоційний захоплюючий виклад навчального матеріалу (новизна, історизм, практичне застосування у майбутній професійній діяльності тощо); використання методів і форм організації навчання, які спонукають студентів до самостійної пізнавальної діяльності (проблемне навчання, індивідуальні творчі завдання, робота в групах, в парах тощо); створення сприятливих суб'єкт-суб'єктних відносин між студентами і викладачем на основі довіри, доброзичливості, підтримки.

Не менш важливою умовою якісної математичної підготовки студентів у сучасних реаліях є належне забезпечення засобами навчання математики.

Факультети підготовки вчителів початкових класів недостатньо забезпечені підручниками, посібниками, збірниками задач, що негативно впливає на математичну підготовку. Так, при вивченні теорії студенти в основному обмежуються лекційними матеріалами. На практичних заняттях та в домашній роботі студенти користуються виданими російською мовою задачником-практикумом під редакцією М. Віленкіна та задачником-практикумом Н. Лаврової та Л. Стойлової і методичними розробками своїх викладачів. Відсутність задачника-практикума, виданого українською мовою, що містив би завдання до всіх тем курсу математики педагогічних факультетів значно ускладнює організацію навчального процесу з математики.

Найбільш затребуваним, таким, що викликає жвавий інтерес у студентів, засобом навчання математики є персональний комп'ютер, оскільки він: забезпечує швидкість пошуку та

візуалізацію необхідної інформації; надає можливість точного дозування й диференціації завдань; здійснює об'єктивний і оперативний контроль за їх виконанням; звільняє від чорнової рутинної роботи; індивідуалізує процес навчання — студент, урахувавши свої індивідуальні особливості (наявний рівень знань, швидкість сприйняття тощо), обирає для себе рівень складності навчального завдання і темп його виконання.

Але навчання математики майбутніх учителів початкових класів досі належно не комп'ютеризоване. Викладачі готують електронні версії посібників, задачників-практикумів, методичних рекомендацій, тестів та продумують методику їх використання, однак недостатня забезпеченість навчального процесу сучасними комп'ютерами ускладнює їх використання. Немає адаптованих до курсу математики педагогічних факультетів навчальних, контролювальних, моделювальних комп'ютерних програм та програм-тренажерів, які повинні полегшити процес самостійного опрацювання матеріалу, зробити його більш цікавим і наочним та створити кращі можливості для індивідуальної самостійної роботи. Лише частково відповідають потребам зазначеного курсу деякі комп'ютерні системи (зокрема, GRAN1, DERIVE).

Зауважимо, що доцільно використовувати не лише обчислювальні, але й графічні можливості комп'ютерних математичних систем — з їх допомогою можна швидко та якісно побудувати графік функції, одержати графічний розв'язок рівняння, нерівності, системи рівнянь або нерівностей, проаналізувати за графіком властивості функції, спостерігати залежність виду графіка функції від значень коефіцієнтів тощо.

Крім належного забезпечення педагогічними програмними засобами є потреба в створенні нових, адаптованих до інновацій підручників, які б, зокрема, показували зв'язок викладеного матеріалу з курсом математики початкової школи, містили запитання для самоконтролю, завдання для самостійної роботи, пізнавальний матеріал з історії математики.

В умовах збільшення годин на позааудиторну самостійну роботу є потреба в розширенні інформаційно-методичного забезпечення навчання математики, тому актуальними є розробка та застосування методичних рекомендацій, тестів, індивідуальних завдань, варіантів модульних контрольних робіт, завдань для самоконтролю, електронних версій текстів лекцій тощо. У рамках індивідуального підходу актуальним є створення індивідуальних пакетів інформаційно-методичного забезпечення самостійної роботи з математики.

Не лише ефективні засоби навчання математики допоможуть студентам одержати якісну математичну підготовку, але й опанування ними прийомів раціональної організації розумової праці, яка передбачає дотримання певних умов: знати мету і завдання своєї роботи; дотримуватися правил гігієни розумової праці; здійснювати самоаналіз своєї роботи [6, с. 62-65].

**Висновок.** Реалізація запропонованих шляхів підвищення якості математичної підготовки сприятиме формуванню математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

### Література:

1. Лодатко Є. Про математичну підготовку сучасного вчителя початкових класів / Є. Лодатко // Початкова школа. — 2006. — № 1. — С. 37-41.
2. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / Зінаїда Іванівна Слєпкань. — К.: НПУ, 2000. — 208 с.
3. Гнеденко Б.В. Математическое образование в вузах: Учеб.-метод. пособие. — М.: Высш. школа, 1981. — 174 с.
4. Вірченко Н. Вибрані питання методики вищої математики / Н. Вірченко. — К., 2003. — 283 с.
5. Цюприк А.Я. Організація самостійної роботи студентів технічного коледжу у процесі навчання суспільних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Андрій Ярославович Цюприк. — К., 2005. — 241 с.
6. Фридман Л.М. Учитесь учиться математике: кн. для учащихся / Л.М. Фридман. — М.: Просвещение, 1985. — 112 с.

*У статті аналізується проблема математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах скорочення кількості аудиторних занять і збільшення годин на позааудиторну самостійну роботу, зазначаються*

особливості математичної підготовки та пропонуються шляхи підвищення її якості.

**Ключові слова:** математична підготовка майбутніх учителів початкових класів, здатність студентів до сприйняття і засвоєння матеріалу, педагогічна майстерність викладачів, інформаційно-методичні засоби навчання математики, пізнавальний інтерес до вивчення математики, прийоми раціональної організації розумової праці.

*В статье анализируется проблема математической подготовки будущих учителей начальных классов в условиях сокращения количества аудиторных занятий и увеличения часов на внеаудиторную самостоятельную работу, указываются особенности математической подготовки и предлагаются пути повышения ее качества.*

**Ключевые слова:** математическая подготовка будущих учителей начальных классов, способность студентов к восприятию и усвоению материала, педагогическое мастерство преподавателей, информационно-методические средства обучения математике, познавательный интерес к изучению математики, приемы рациональной организации умственного труда.

*The article analyzes the issue of future primary school teachers' mathematical training in the conditions of the quantity reduction of class hours and the increase of hours for the independent extracurricular work. Peculiarities of mathematical preparation are indicated and ways of increasing of its quality are proposed.*

**Key words:** future primary school teachers' mathematical training, students' ability to data perception and digestion, teachers' pedagogical mastership, informational-methodical means of mathematics teaching, cognitive interest to mathematics learning, methods of well-disposed organization of intellectual work.

УДК 78.071.2

О.М. Павленко  
м. Ніжин, Україна

## КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ВМІНЬ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

**Постановка проблеми.** Сучасні євроінтеграційні процеси в освітньому просторі спрямовані на формування висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, здатного в майбутній професійній діяльності реалізувати свій творчий потенціал. Модернізація сучасної мистецької освіти зумовлює необхідність пошуку та впровадження ефективних навчальних технологій, зорієнтованих на формування творчого потенціалу особистості, інтеграцію професійних знань, умінь та навичок.

Зростання сучасних вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя музики зумовлює необхідність розвитку його творчої особистості. Залучення майбутнього фахівця музично-педагогічної сфери до продуктивно-творчих видів діяльності, а саме - джазової імпровізації, забезпечить максимальну реалізацію власних творчих можливостей. Формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики набуває особливої значущості.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У сучасній науково-педагогічній літературі розглядаються питання присвячені музично-педагогічній творчій діяльності (А. Болгарський, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський та ін.), розвитку художньо-творчого потенціалу студентів (Е. Абдуллін, Л. Масол, В. Ражников, О. Рудницька, О. Щолокова, О. Щербініна та ін.), навчанню майбутнього вчителя музики джазу, джазової імпровізації (В. Дряпіка, О. Жаркова, Н. Попович, Н. Сродних, Ю. Степняк, О. Хижко та ін.), формуванню художньо-творчих вмінь (Б. Іофіс, М. Кириченко, Л. Онофрійчук, О. Плотницька, І. Чернявська, І. Шинтяпіна та ін.) та імпровізаційних вмінь (Л. Баренбойм, Г. Гельфгат, С. Мальцев, Ю. Козирев та ін.). Водночас, у сучасних науково-педагогічних дослідженнях не висвітлено компонентну структуру вмінь джазової імпровізації.

Метою даної цієї є висвітлення компонентної структури вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики.

**Виклад основного матеріалу.** В теперішніх умовах майбутньому вчителю музики варто



мати у своєму професійному арсеналі для майбутньої мистецько-педагогічної та музично-виконавської діяльності сформовані імпровізаційні вміння. Об'єднувальним чинником розуміння вміння є виконання дій, які дають змогу здійснювати певний вид діяльності на основі володіння знаннями й навичками.

Уміння виражає підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно і свідомо. Сформоване уміння, підкреслює В. Дряпіка [5], може стати властивістю особистості й умовою набуття нових умінь та навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості й, насамперед здатності до перебудови засвоєних прийомів діяльності (праці), до набуття знань і застосування їх у змінених умовах відповідно до поставленої мети діяльності.

Теоретичне осмислення проблеми дало змогу визначити вміння джазової імпровізації як здатність майбутнього вчителя музики до джазового музикування на основі засвоєних спеціальних знань й навичок, творчо-пошукових, аналітико-прогностичних, перетворювальних дій у процесі інструментально-виконавської діяльності, внаслідок якої створюється творчий продукт. Уміння джазової імпровізації формуються під час активної художньо-творчої діяльності та цілеспрямованого педагогічно керованого впливу.

Структура вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики включає такі взаємопов'язані компоненти: *мотиваційно-емоційний, когнітивно-пізнавальний, аналітико-прогностичний, творчо-діяльнісний.*

*Мотиваційно-емоційний компонент* характеризується мотиваційною спрямованістю на активне творче музикування, спонукання до музично-творчої діяльності, емоційно-вольовою готовністю до створення продуктів творчості під час джазового музикування, мобілізації вольових зусиль, емоційним захопленням творчістю, емоційним переживанням унаслідок утілення власного творчого задуму у процесі створення джазової імпровізації.

У педагогічній науці існує загальновизнане положення про те, що мотиви є внутрішнім спонуканням до навчальних дій, навчальної діяльності. Система мотивів особистості відіграє роль регулятора її діяльності та поведінки. Так, мотив визначають як усвідомлене або неусвідомлене спонукання до діяльності, властивість, що в конкретній ситуації набуває «матеріального або ідеального предмета/об'єкта, на який спрямовано діяльність, і заради якого вона здійснюється» [8, с. 381].

Мотиви внутрішньо спонукають особистість до певного виду активності, пов'язаної із задоволенням якоїсь потреби. Вони розвиваються і змінюються безпосередньо під час самої діяльності. Доведено, що мотиви не існують поза діяльністю. Під час діяльності відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе людина. Мотиви є стійкою особистісною властивістю, що спонукає зсередини до здійснення певних дій. Так, О. Дем'янчук вказує, що «як джерело діяльності людини, мотив сам формується в процесі вдосконалення учнями дій, усвідомлених суперечностей, що виникли між пізнавальною потребою і можливістю її задоволення своїми силами» [4, с. 11].

Основою спонукальної сили мотивів є інтереси, ідеали, переконання, настанови, цінності. До навчання студента спонукає не один мотив, а низка мотивів з різними властивостями, що виступають у взаємодії з іншими.

Потрібно зазначити, що формування вмінь джазової імпровізації в процесі інструментально-виконавської підготовки потребує значних вольових зусиль. Волю визначають як «свідому саморегуляцію людиною своєї поведінки й діяльності, регулюючу функцію мозку, що полягає в здатності активно досягати свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні і внутрішні перешкоди» [2, с. 58].

Вольовий аспект компонентної структури вмінь джазової імпровізації дасть змогу майбутньому вчителю музики вирішувати поставлені творчі завдання, сформулювати та розвивати вольові якості у процесі підготовки до джазового музикування та у безпосередньому виконанні джазової імпровізації.

Потрібно констатувати той факт, що музичне мистецтво має емоційну природу.

Можливість його пізнання людиною відбувається через емоції й почуття. Джазове мистецтво виокремлюється поміж інших видів мистецтв особливим емоційним фоном.

Художньо-творча діяльність характеризується особливим емоційним напруженням митців. Продуктивне здійснення такої діяльності неможливе без емоційного осягнення та переживання у мистецькій галузі. Емоційний компонент творчості, за переконанням В. Роменця [10], є дуже важливим, що характеризує його внутрішню, іманентну сутність. Учений вважає, що результативний творчий пошук не може бути поза емоційним напруженням.

Г. Єрмаш [6], вивчаючи емоції, що проявляються в процесі художньої творчості, вважає, що формування творчого стилю діяльності потребує розвиненої емоційної сфери особистості. Дослідник переконаний у тому, що художню творчість супроводжує високий рівень переживання, емоційна наповненість сприймання дійсності, пристрасть.

Потрібно констатувати, що цілеспрямований розвиток емоційної сфери особистості майбутнього вчителя музики є дуже важливим для виконавської, художньо-творчої діяльності загалом та формування вмінь джазової імпровізації зокрема.

Основним аспектом *когнітивно-пізнавального компонента* вмінь джазової імпровізації виступають знання з джазового мистецтва та імпровізації, що їх здобувають студенти в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Музичні знання, як вважає О. Олексюк [7], становлять основу будь-якої цілеспрямованої дії. Науковець підкреслює, що річ не лише у сумі знань, а й у способах музично-пізнавальної діяльності кожного студента, в розвитку самостійного мислення та оцінювання. Змістову сторону музичних знань відображено в програмі, а рівень мислення учня удосконалюється від простого упізнання через порівняння, узагальнення до усвідомлення цілісних теорій та складної системи оцінюваних знань.

За музично-педагогічною теорією Е. Абдулліна [1] є такі рівні музичних знань: знання, які сприяють формуванню цілісного уявлення про музичне мистецтво, характеризують його природу як соціального явища, функцію і роль у громадському житті, естетичні норми й критерії; знання щодо істотних особливостей музичної мови, закономірностей будови й розвитку музики, засобів музичної виразності.

Потрібно зазначити, що спеціальні знання із джазового мистецтва, специфіки імпровізаційного музикування в джазі, створення джазової імпровізації сприятимуть збагаченню та розширенню мистецького тезаурусу майбутнього вчителя музики.

Ми погоджуємось із думкою М. Михаськової, що здобуттю неповних, неглибоких знань може сприяти існуюча практика виключення творчих видів діяльності, неврахування емоційно-чуттєвої сфери навчального процесу, через що позбавляє їх включення до системи цінностей особистості.

Загальновідомо, що знання є результатом пізнавальної діяльності особистості. Так, пізнання розкривається як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивної дійсності в абстрактних образах у свідомості людей, що пов'язане з їх практичною діяльністю. Спеціально організоване пізнання виступає сутнісним аспектом навчально-виховного процесу.

На думку С. Ліпської, музичне пізнання — це результат діалогічної взаємодії митця та учня, коли настанова на діалог стає одним з ключових чинників осягнення музичного мистецтва, продуктивною формою здійснення розумових процесів, під час яких акумулюється емоційний досвід на основі співтворчості з художнім задумом митця та конкретно-предметної його реалізації.

Когнітивно-пізнавальний компонент зорієнтовано на розширення мистецького тезаурусу майбутнього вчителя музики, набуття ним ґрунтовної інформації в галузі джазового мистецтва та імпровізації в джазі, усвідомлення цінностей джазового мистецтва, розуміння основних закономірностей (зовнішніх і внутрішніх) створення джазової імпровізації.

Доречно зазначити, що специфікою імпровізаційної діяльності є вміння аналізувати музичний матеріал, планувати створення імпровізації до початку імпровізації і під час музикування, передбачати результат творчої діяльності.

*Аналітико-прогностичний* компонент характеризується здатністю до музично-теоретичного аналізу мови джазу та імпровізації, слухового аналізу джазової музичної інформації, можливістю планувати майбутню імпровізацію та коригувати її перебіг під час творчого музикування, здійснювати рефлексивний аналіз власних творчих дій.

У музичному мистецтві, вважає Т. Панасенко, аналіз можна розглядати як диференційовано-цілісне (аналіз шляхом синтезу) сприйняття музичних образів з наступним їх розвитком. У музично-інтелектуальній діяльності, як зазначає дослідниця, значення аналізу є досить важливим, а доказом цього постає сформованість аналітичної системи для засвоєння музичного матеріалу у процесі музично-теоретичної та фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Слуховий аналіз, на думку Ю. Рагса, — це не тільки засіб раціонального пізнання, а й основа для нових емоційних відкриттів, що сприяє поглибленому пізнанню художньої сутності твору. Тому майбутній учитель музики потребує вільної слухової орієнтації, вміння слухати, сприймати музику в сукупності її компонентів.

Робота над аналізом на слух, як зазначає О. Давидова, має такі цілі: «виховати цілеспрямованість слухової уваги; сприяти накопиченню слухового досвіду; надовго закріплювати в пам'яті різні музичні уявлення; сприяти розвитку музичної пам'яті на основі внутрішнього слуху; використовувати у процесі роботи аналіз як основну форму ознайомлення з новими музичними явищами та з теоретичними поняттями; розвивати музичне мислення студентів, тобто аналізувати почуте, порівнювати, синтезувати і диференціювати явища» [3, с. 121].

Аналіз джазових творів надає можливість майбутньому вчителю музики долучитися до особливостей мелодичного і гармонічного мислення виконавця-імпровізатора, композитора-імпровізатора, його засобів і прийомів музичної мови (метроритм, синтаксис, ладогармонічна організація тощо).

*Творчо-діяльнісний компонент* характеризується здатністю до музичної продуктивно-творчої виконавської діяльності, розкриття творчих можливостей, якостей майбутнього вчителя музики у процесі активного джазового музикування, творчого застосування теоретичних знань, творчого спілкування, встановлення міжособистісних контактів під час створення джазового імпровізаційного продукту.

Творчість у науковій літературі визначається вищою формою активності і самостійності людини. Найістотнішими характеристиками творчості є новизна і перетворення. Ці показники, як зазначають деякі дослідники проблематики творчості (Л. Виготський, П. Еббс, В. Загвязинський, В. Роменець, О. Рудницька, С. Сисоева та ін.), можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Об'єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали аналогів в історії культури. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли продукт є новим лише для людини, котра його створила. Саме суб'єктивна новизна думок, рішень, оцінок, позицій, почуттів властива навчальній творчості.

Дослідники (В. Давидов, П. Дишловий, Б. Паригін, В. Шинкарук, Л. Яценко) зазначають, що творчість у художній діяльності, або художня творчість, постає як перетворювальна сутність людського відношення щодо світу і включає спрямованість особистості на усвідомлення нею соціальної культури і духовності. Художня творчість являє собою діалектичну єдність задумів і технічних утілень, нові ідеї потребують освоєння нових технічних прийомів, оволодіння досконалішими оригінальними технічними засобами, спонукає і створює умови для нових творчих досягнень. В. Ражников вважає, що «художня творчість, у якій би сфері вона не виявлялася, — це відхід від шаблону, у ній акумулюється здатність живої природи до розвитку, до нових комбінацій. Вона є умовою і компонентом будь-якого розвитку» [9, с. 110].

Імпровізацію прийнято розглядати як невід'ємний компонент творчого процесу (виникає під час художньо-творчої діяльності), а також її результат і засіб удосконалення. Більшість дослідників визнає, що головне в імпровізації — раптовість творчого імпульсу. У зв'язку з цим її розглядають, насамперед, як особливий вид художньої творчості, за яким її результат

досягається безпосередньо під час виконання, без попередньої підготовки. Творчий процес в імпровізації характеризується не лише спонтанністю, важливим є те, що продукт творчості за способом здійснення стає невіддільним від творчого акта.

**Висновки.** Таким чином, структура вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики включає такі взаємопов'язані компоненти:

– мотиваційно-емоційний (мотиваційна спрямованість на активне творче музикування; спонукання музично-творчої діяльності; емоційно-вольова готовність до створення продуктів творчості під час джазового музикування; мобілізація вольових зусиль; емоційне захоплення творчістю; емоційне переживання внаслідок утілення власного творчого задуму у процесі створення джазової імпровізації);

– когнітивно-пізнавальний (розширення мистецького тезаурусу; набуття ґрунтовної інформації в галузі джазового мистецтва та імпровізації в джазі; усвідомлення цінностей джазового мистецтва; розуміння основних закономірностей створення джазової імпровізації);

– аналітико-прогностичний (музично-теоретичний аналіз мови джазу та імпровізації, слуховий аналіз джазової музичної інформації; планування майбутньої імпровізації та коригування її в процесі творчого музикування; рефлексивний аналіз власних творчих дій);

– творчо-діяльнісний (здатність до музичної продуктивно-творчої виконавської діяльності; розкриття творчих можливостей, якостей майбутнього вчителя музики у процесі активного джазового музикування; творче застосування теоретичних знань; творче спілкування; здатність декодувати джазову тему, створювати джазову імпровізаційну мелодичну горизонталь, утворювати різні типи джазового акомпанементу, музикувати у типових джазових формах; встановлення міжособистісних контактів під час джазового музикування).

### Література:

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдуллин — М. : Просвещение, 1983. — 112 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
3. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио / Е. В. Давыдова. — М.: Музыка, 1975. — 159 с.
4. Дем'янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів : [навч.-метод. посіб.] / О. Н. Дем'янчук. — К. : ІЗМН, 1997. — 63 с.
5. Дряпіка В. І. Розвиваюче навчання і поліфункціональна підготовка педагога-музиканта засобами джазового виконавства / В. І. Дряпіка // Наукові записки НДПУ ім. М.Гоголя. — 2002. — №1. — С.12-14.
6. Ермаш Г. Л. Творческая природа искусства / Г. Л. Ермаш. — М. : Искусство, 1977. — 320 с.
7. Олексюк О. М. Музична педагогіка: [навчальний посібник] / О. М. Олексюк. — К.: КНУКіМ, 2006. — 188с.
8. Психологический словарь / [под общей науч. ред. П.С.Гуревича]. — М. : ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. — 800 с.
9. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. — М. : Музыка, 1989. — 140 с.
10. Роменець В. А. Психологія творчості: [навч. посібник для студ. вищих навч. закл.] / В. А. Роменець. — 3-тє вид. — К. : Либідь, 2004. — 288 с.

*У статті висвітлюється компонентна структура вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики, яка включає такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-емоційний, когнітивно-пізнавальний, аналітико-прогностичний, творчо-діяльнісний. Визначено сутність вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики.*

**Ключові слова:** вміння джазової імпровізації, компонентна структура, творчість, майбутній вчитель музики.

*В статтє раскрывается компонентная структура умений джазовой импровизации будущего учителя музыки, которая включает следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационно-эмоциональный, когнитивно-познавательный, аналитико-прогностический, творческо-деятельностный. Определена сущность умений джазовой импровизации будущего учителя музыки.*

**Ключевые слова:** умения джазовой импровизации, компонентная структура, творчество, будущий учитель музыки.

*The article highlights the component structure of jazz improvisation skills of the future music teacher, which includes inter-related components: motivational-emotional, knowledge-cognitive, analytical-forecasting, creative-activity. The essence of jazz improvisation skills of the future music teacher.*

**Key words:** jazz improvisation skills, component structure, art, future music teacher.

УДК 378.011.32:004

**І.О. Петрицин**  
м. Дрогобич, Україна

## **РОЗРОБКА ТА ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ В ПРОЦЕСІ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ**

**Актуальність теми та постановка проблеми.** Інформатизація освіти вимагає підвищення якості навчального процесу, здійснення відповідних досліджень і розробок сучасних методів навчання, заснованих на використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). У сучасних освітніх технологіях засоби ІКТ займають одне з провідних місць як потужний інструмент, який використовується для передачі, зберігання й обробки інформації. Такі технології надають можливість по-новому організувати навчальний процес та електротехнічну підготовку студента, дозволяють створювати моделі різних фізичних об'єктів, явищ і процесів та відображувати їх на екрані ПК з можливістю змінювати параметри.

Цикл електротехнічних дисциплін належить до тих, вивчення яких повинно супроводжуватися експериментальними дослідженнями. Віртуальні експерименти значно прискорюють процес освоєння матеріалу студентами. Персональний комп'ютер можна розглядати як універсальний лабораторний стенд.

Експерименти у віртуальних навчальних середовищах набагато дешевші, ніж експерименти з реальними елементами, приладами й устаткуванням та абсолютно безпечні. Не залишає сумніву доцільність і корисність широкого застосування ІКТ в організації лабораторного практикуму при вивченні електротехнічних дисциплін. У методичному аспекті використання віртуальних навчальних середовищ при підготовці майбутнього вчителя досліджується, проте недостатньо висвітлене в навчальній та науковій літературі.

**Мета статті** — обґрунтування дидактичних функцій віртуального лабораторного практикуму як засобу підвищення рівня електротехнічної підготовки студентів, визначити шляхи ефективного його використання в навчально-виховному процесі.

**Аналіз попередніх публікацій і досліджень та виклад основного матеріалу.** Психолого-педагогічні засади застосування ІКТ у професійній підготовці знайшли своє відображення в роботах Р. Гуревича [1], С. Григор'єва, Б. Гершунського, Ю. Дорошенка, М. Жалдака [3], М. Кадемії [1], В. Кондратюка, А. Коломієць [4], В. Ковалевського, В. Красильникова, С. Сисоєвої та ін. Проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі досліджувалися І. Підласим, Р. Нортон, Б. Скіннер, Т. Ершовою [2], Н. Тверезовською, О. Чайковською та іншими, технологія використання комп'ютерних віртуальних середовищ навчання розглядалася А. Матвійчуком [5], Ю. Машбицем, І. Роберт та ін.

Досвід роботи дає підставу стверджувати про те, що у деяких студентів виникають труднощі в процесі вивчення курсів електротехнічного циклу, особливо заочної форми навчання. На виконання лабораторних робіт з електротехніки студентам заочної форми навчання передбачено лише 6-8 годин аудиторних занять, тоді як студенти стаціонару працюють у лабораторних умовах 32-34 години. Подолати ці та інші труднощі певною мірою можна за допомогою комп'ютерної техніки і наявного програмного забезпечення [1, с. 427].

Аналіз сучасного стану розвитку лабораторного практикуму показав, що застосування ІКТ

в організації та проведенні такого виду занять значно підвищує рівень та якість підготовки майбутніх фахівців.

Основні завдання курсів електротехнічного профілю полягають у формуванні в студентів:

- знань електротехнічних законів, методів аналізу електричних, магнітних і електронних кіл;
- знань принципів дії, конструкцій, властивостей, сфер застосування і потенційних можливостей основних електротехнічних та електронних пристроїв;
- знань електротехнічної термінології і символіки;
- умінь експериментальним способом визначати параметри і характеристики типових електротехнічних і електронних елементів та пристроїв;
- умінь здійснювати вимірювання основних електричних величин і деяких неелектричних величин, пов'язаних з профілем інженерної діяльності;
- практичних навичок включення електротехнічних приладів, апаратів і машин, управління ними і контролю за їх ефективною та безпечною роботою тощо.

Безперервне вдосконалення лабораторно-вимірювального обладнання, його розмаїтість і зростаюча складність, а також, як наслідок, збільшення витрат на його придбання, поставили перед навчальними та дослідницькими лабораторіями складні завдання. Вимірювальні прилади в лабораторіях замінюються більш перспективними приладами нового покоління, так званими віртуальними вимірювальними приладами. Пристроєм відображення та обробки інформації таких приладів є комп'ютер. Віртуальні прилади мають більшу гнучкість, дають змогу конструювати та переналаштовувати їх інтерфейс, комбінувати з іншими приладами. Результати вимірів відразу ж можуть бути представлені у вигляді графіків, діаграм, таблиць, збережені у вигляді файлу або елемента бази даних, роздруковані чи передані через комп'ютерні мережі для подальшої обробки.

Іншим важливим напрямом у вивченні електротехнічних дисциплін є імітаційне моделювання фізичних та технологічних процесів, приладів, електричних схем, що базуються на використанні ІКТ. Імітаційне моделювання дає змогу досліджувати не саме явище, а його імітаційну модель, що може бути використана для проектування, аналізу й оцінки функціонування електричних процесів.

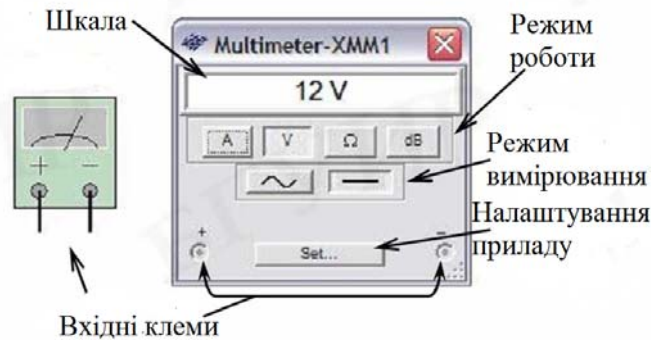
Імітаційне моделювання дає змогу здійснювати дослідницьку роботу з розробки, складання, проектування електротехнічних та електронних схем без утілення в реальні прототипи в навчальних віртуальних середовищах. Така навчальна діяльність студентів надає можливість набути електротехнічні знання, уміння та навички, уникнути помилок на етапі практичної роботи із збереженням безперервного контролю та безпечності використання обладнання, одержання результатів без ризику пошкодження обладнання й здоров'я експериментатора.

Нині широке застосування знайшли такі програмні засоби і середовища: Multisim, Electronics Workbench, Designlab, Aplac, p — Spice, ZetLab, Micro — logic, LabView тощо. Одним із світових лідерів освітнього напрямку є пакет імітаційного моделювання NI Multisim (Electronics Workbench). Це віртуальне навчальне середовище (засіб ІКТ) уже багато років популярне не лише на ринку навчального педагогічно-програмного забезпечення (ППЗ), але й займає важливе місце в галузі професійної діяльності фахівців із розробки складних електричних та електронних пристроїв.

Організація навчального процесу засобами Multisim володіє якісним графічним відображенням і наочністю системи введення інформації й процесу її обробки, наявності експертної та довідкової системи, імітації контрольно-вимірювальних приладів зі зручним інтерфейсом. У цьому середовищі віртуальні вимірювальні прилади за характеристиками і зовнішнім виглядом близькі до реальних вимірювальних приладів, якими укомплектований цей тренажер.

Робота з електронною системою моделювання Multisim включає три основні етапи: створення схеми, вибір і підключення вимірювальних приладів, і, нарешті, активація схеми —

розрахунок процесів, що протікають у досліджуваному пристрої. Цей засіб дозволяє, з одного боку, зробити наочним вивчення дисципліни, а з іншого боку, підготуватися до роботи в реальній лабораторії, вивчивши методику планування та проведення експериментів.

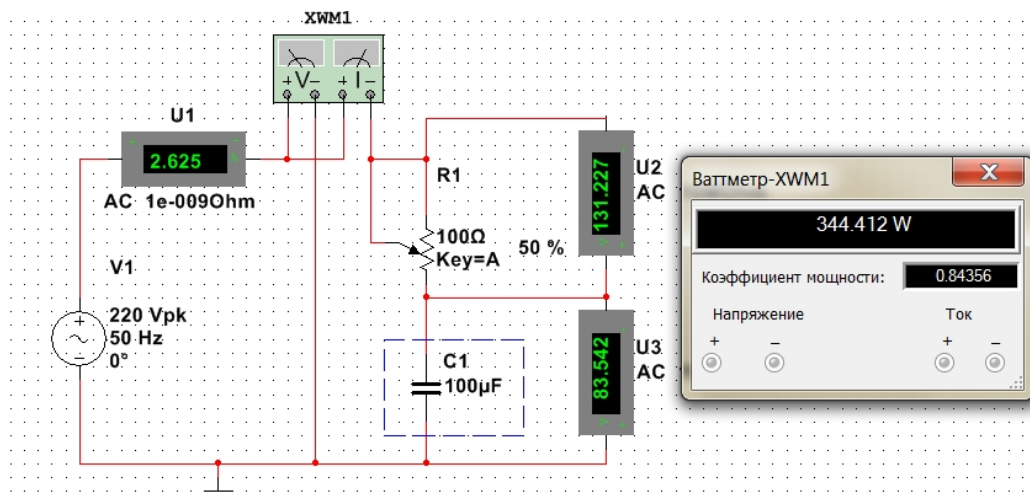


**Рис. 1. Зовнішній вигляд мультиметра**

У бібліотеці середовища Multisim є велика кількість різних електротехнічних та електронних компонентів, а також віртуальних моделей, сформованих аналітично на базі комп'ютерного середовища для дослідження електричних кіл. Ця програма є простою у використанні й високоефективною оболонкою для розширення функціональних можливостей віртуального проектування різних технічних пристроїв.

Використання середовища Multisim у лабораторному практикумі дозволяє створювати й використовувати різноманітні вимірювальні прилади. Наприклад, мультиметр (рис. 1), ватметр, осцилограф тощо, що мають порівняно зі звичайними аналогічними реальними приладами підвищену функціональність і незначну вартість.

Ватметр Multisim дозволяє проводити вимірювання потужностей постійного й змінного струму, що виділяється в навантаженні, та коефіцієнта потужності (Power Factor) (рис. 2.).



**Рис. 2. Зовнішній вигляд ватметра та приклад підключення приладу до схеми**

Доступність віртуальних приладів відкриває широкі можливості для моніторингу, збирання даних і керування дослідно-навчальною діяльністю студентів, розробка, моделювання й тестування електричних та електронних схем.

Multisim є програмою з багатовіконним графічним інтерфейсом, що дозволяє будувати й редагувати схеми, моделі та зображення компонентів, а також представляти результати розрахунків у зручному графічному вигляді [6].

Як приклад використання програми Multisim версії 12.0.1 можна навести фрагменти лабораторної роботи з теми «Дослідження електричних кіл постійного та змінного струму». Дослідний віртуальний стенд для зняття вольт-амперних характеристик за допомогою

амперметра й вольтметра при змінному опорі навантаження за допомогою перемичок наведено на рис. 3.

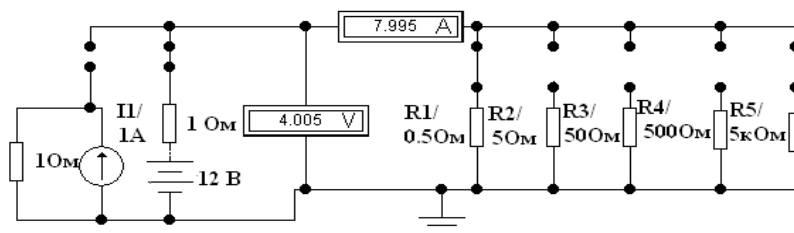


Рис. 3.

Вимірювання діючих значень та фаз напруг на R, C, L елементах при резонансній частоті із використанням осцилографа (рис. 4).

Використання віртуальної лабораторії була орієнтована на вирішення таких завдань:

- поглиблене вивчення електротехнічних дисциплін;
- набуття практичних навичок роботи з електровимірювальними приладами і системами;
- вдосконалення навичок самостійної підготовки студентів до виконання лабораторних робіт;
- опанування методів розрахунку й аналізу різних електричних схем;
- опанування методів розрахунку похибок вимірювань тощо.

Упровадження імітаційного моделювання і застосування віртуальних приладів дозволяє значно розширити можливості самостійної роботи студента, розвинути його творчі здібності в процесі проведення фізичного експерименту в лабораторному практикумі.

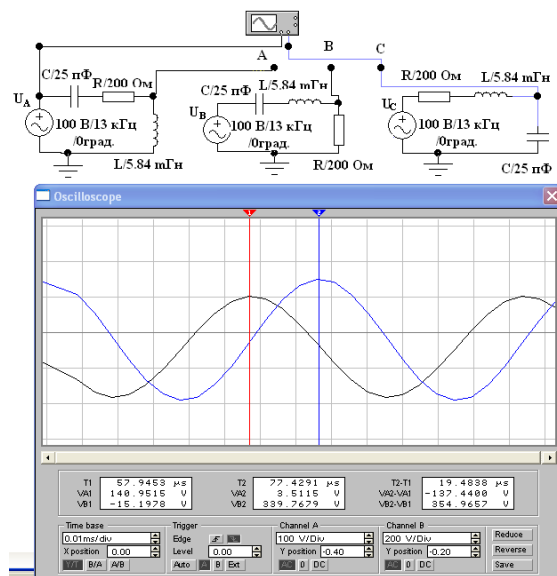


Рис. 4.

Значні можливості в електротехнічній підготовці студенту надає середовище Multisim при вивченні способів розрахунку електричних кіл постійного та змінного струму, де він набуває навички роботи з програмами моделювання електричних кіл, розрахунку їх параметрів, а також відпрацювання методики вимірювання величин на основі віртуальних цифрових приладів.

Навчальне віртуальне середовище Multisim надає можливість проводити експериментально-дослідницьку діяльність у процесі виконання студентами лабораторних робіт. Процес їх проведення охоплює наступні етапи:

- розрахунок електричних кіл та їх режимів згідно із заданими параметрами;
- перевірка виконаних розрахунків із використанням комп'ютерної системи контролю;
- складання та дослідження електричних схем;



- вимірювання параметрів електричних кіл за допомогою вимірювальних цифрових приладів;

- оформлення й захист виконаної експериментально-дослідницької роботи.

Навчальне віртуальне середовище Multisim надає нові можливості при самостійній роботі студента, при дистанційній і заочній формі навчання та дозволяє:

- проводити фізичний експеримент із використанням сучасних віртуальних вимірювальних приладів для вивчення електротехнічних дисциплін;

- вивчати електротехнічні дисципліни, використовуючи інформаційне середовище для розрахунку й аналізу роботи електричних та електронних схем;

- розвивати єдиний освітній простір з електротехнічних дисциплін у системі вишівської освіти тощо.

Реалізація віртуального лабораторного практикуму в змішаній підготовці з електротехнічних дисциплін у поєднанні з реальними лабораторними роботами надає студентові повністю провести необхідні дослідження, а поєднання двох підходів дасть можливість ще глибше осмислити процеси чи явища, що вивчаються.

При змішаному навчанні лабораторні заняття можуть проводитися з використанням різних методичних підходів.

Перший підхід є введенням у лабораторний практикум і припускає знайомство з вимірювальними приладами, методами вимірювань різних величин, методикою статистичної обробки результату. Особлива увага при цьому приділяється розумінню студентами фундаментальних понять лабораторних робіт як «мета роботи», «завдання експерименту», «висновки» з отриманих результатів, рекомендації з їх використання. При такому підході студенти працюють з інформаційними джерелами і навчальними комп'ютерними тренажерами (віртуальними середовищами навчання). Контроль роботи ведеться за допомогою тестуючих програм, а основним завданням викладача стає консультативна підтримка.

Другий підхід припускає роботу з тренажерами, що імітують реальну установку, об'єкти дослідження, умови проведення експерименту. Такі тренажери віртуально забезпечують умови та вимірювальні прилади, необхідні для реального експерименту, і допомагають підібрати оптимальні параметри експерименту. Робота з тренажерами дозволяє отримати навички в складанні схем організації лабораторного експерименту, дозволяє уникнути витрат часу при рутинній роботі з реальними експериментальними установками й об'єктами.

Третій підхід реалізується через виконання експерименту в реальних умовах, але з фіксацією результатів у електронному лабораторному журналі. Звіт з виконаних робіт представляється для перевірки викладачеві в електронному вигляді або висилається електронною поштою.

Ефективність використання віртуальних навчальних середовищ при підготовці майбутніх учителів технологій досліджувалася в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка.

Проаналізувавши результати експерименту, можна зробити **висновки**, що застосування віртуального лабораторного практикуму з електротехнічної підготовки студентів є ефективним та актуальним засобом навчання, який викликає зацікавленість студентів, спонукає їх до якісного вивчення матеріалу, набуття фахових умінь і навичок. Підвищується якість та рівень підготовки студентів, значною мірою зростає їх активність та організованість під час практичної та самостійної експериментально-дослідної роботи.

Таким чином, віртуальні лабораторні роботи не є заміною «реальним» лабораторним практикумам, але їх використання важливе при відсутності сучасного складного обладнання в навчальному закладі, проведенні експериментально-дослідних робіт, які можуть бути небезпечними для життя чи здоров'я експериментатора, керування процесом, який проходить миттєво з можливістю зупинити та вивчити на кожному етапі роботи.

Постановка лабораторного практикуму на реальних і віртуальних об'єктах із використанням імітаційного моделювання та віртуальних вимірювальних приладів сприяє

підготовці майбутнього вчителя технологій до входження у світ інформаційних технологій, дозволяє змінити методологію лабораторної роботи, наблизити її до дослідницької діяльності.

### Література:

1. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. — Вінниця : ООО «Планер», 2005. — 366 с.
2. Ершова Т. В. Информационное общество — это мы! — М.: Институт развития информационного общества, 2008. — 512 с.
3. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів./М.І.Жалдак, В.В.Лапінський, М.І.Шут. —К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2004. — 182 с.
4. Коломієць А.М. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя. навчально-методичний посібник./А.М.Коломієць, І.М.Лапшина, В.С. Білоус -Вінниця: ВДПУ, 2006. — 88 с.
5. Матвійчук А.Я. Практичне використання персональних комп'ютерів у процесі вивчення електротехніки/А.Я. Матвійчук, В.Я. Прокопчук, П.Д. Прокопчук//Сучасні інформаційні та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. — Випуск 25 /Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. — С.426-435.
6. Хернитер М. Е. Электронное моделирование в Multisim / М. Е. Хернитер. — М. : ДМК, 2010. — 488 с.

*У статті розглянуто питання створення та використання віртуального лабораторного практикуму з електротехнічної підготовки майбутнього вчителя технологій в умовах застосування навчальних комп'ютерних середовищ (засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчання).*

**Ключові слова:** віртуальний лабораторний практикум, віртуальне навчальне середовище Multisim, методичне забезпечення навчального процесу, віртуальний лабораторний стенд, моделювання електричних схем.

*В статье рассмотрен вопрос создания и использования виртуального лабораторного практикума из электротехнической подготовки будущего учителя технологии в условиях применения учебных компьютерных сред (информационно-коммуникационных технологий учебы).*

**Ключевые слова:** виртуальный лабораторный практикум, виртуальная учебная среда Multisim, методическое обеспечение учебного процесса, виртуальный лабораторный стенд, моделирование электрических схем.

*In the article the question of creation and use of virtual laboratory practical work is considered from electrical engineering preparation of future teacher of technology in the conditions of application of educational computer environments (facilities of informatively-communication technologies of studies).*

**Key words:** virtual laboratory practical work, virtual educational environment of Multisim, methodical providing of educational process, virtual laboratory stand, design of electric charts.

УДК 378.091.313:811.11

О.А. Подзигун  
м. Вінниця, Україна

## ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається докорінна перебудова навчального процесу, провідним завданням якої є його гуманізація, інтенсифікація професійної підготовки, надання можливості особистісного розвитку впродовж усього життя і практичної діяльності фахівця.

У вищих навчальних закладах перевага надається активним методам навчання, які спрямовані на формування у студентів самостійності, гнучкості, варіативності, критичного мислення. Найпотужнішим джерелом пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх здібностей, інтересів, умінь, навичок та інших інтелектуальних чинників є наразі інноваційні педагогічні технології.

Комп'ютер узагалі й Інтернет зокрема належить до тих технічних засобів навчання іноземних мов, які не були розроблені саме для цієї мети і виконують у першу чергу інші функції. Але у зв'язку зі своїми великими можливостями Інтернет незабаром після свого виникнення привернув увагу викладачів-практиків та методистів. Інтернет використовується тепер у вивченні різних предметів. Особливого значення він набув у викладанні іноземних мов.

**Аналіз попередніх досліджень.** В останні роки здійснюється пошук шляхів використання інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. Цією проблемою опікуються науковці: В. Биков, І. Богданова, І. Булах, Б. Гершунський, Р. Гуревич, О. Довгялло, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, В. Клочко, Г. Козлакова, В. Кухаренко, М. Лапчик, О. Подзигун, Є. Полат, І. Роберт, В. Сумський, І. Шахіна, Л. Шевченко та інші. Багато дослідників відзначають, що інформаційно-телекомунікаційні технології навчання все інтенсивніше впроваджують у навчальний процес, оскільки вони є потужним додатковим засобом надання знань студентам.

**Мета статті** — показати деякі можливості застосування Інтернет-технологій у навчанні іноземних мов та розкрити критерії їх використання для активізації пізнавальної діяльності студентів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній психолого-педагогічній літературі описуються різні види технологій: інформаційні, програмовані, комунікаційні, діалогові, структурно-логічні, ігрові, тренінгові, інтеграційні, особистісно орієнтовані та інші. Для нас становлять інтерес Інтернет-технології.

Головним завданням вивчення іноземної мови є розвиток усіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності та мислення, починаючи з усної комунікації і завершуючи розвитком здібностей до різнопланової роботи з текстом для одержання інформації. Використання Інтернет-технологій у вивченні іноземних мов дає унікальну можливість організувати процес навчання в природному мовному середовищі. Інтернет-навчання є потужним фактором підвищення мотивації вивчення не лише однієї мови, а й декількох мов.

Ще однією з переваг використання мережі Інтернет є зовсім інше ставлення студентів до контролю знань, до іспитів. Інтернет-ресурси дозволяють студентам екзаменувати себе постійно в спокійній обстановці, використовуючи всі наявні форми самотестування. У цьому випадку офіційні іспити перестають лякати студентів і приносять небажані сюрпризи.

Говорячи про підготовку студентів до конкурсів, тестування, іспитів, не можна не торкнутися питання про швидкість виконання завдань. Під час звичайної підготовки слідкувати за часом самому важко і це відволікає. Під час тестування онлайн лічильник часу постійно перед очима того, хто проходить тестування, причому, як правило, показує скільки часу залишилося до завершення тесту. Крім того, в Інтернеті є можливість визначити рівень володіння іноземною мовою, одержати докладний аналіз завдань, підготуватися до різних міжнародних мовних іспитів, пройти тестування на одержання міжнародного сертифікату. Навіть, якщо студент не ставить за мету одержання будь-яких сертифікатів, саме виконання підготовчих тестів, розрахованих на різний рівень, суворо регламентованих за часом, підвищує не лише швидкість, а й точність, правильність виконання завдань, уміння швидко приймати рішення. При цьому є можливість перевірки всіх видів мовленнєвої діяльності.

Для прикладу розглянемо одну з найбільш поширених тестових програм — програму TOEFL, стандартний іспит з англійської мови. Ця програма включає п'ять повних тестів TOEFL. Кожний тест складається з трьох частин: розуміння почутого (Listening Comprehension), граматичні конструкції (Structure and Writing Expression) та розуміння прочитаного (Reading Comprehension). Під час підготовки до іспиту TOEFL можна використовувати комп'ютерну програму TOEFL, розміщену на <http://www/toefl.org> — офіційний сайт іспиту TOEFL, TSE і TWE. Також можна скористатися <http://www/ielts.org> — офіційний сайт іспиту IELTS (International English Language Testing System) та [www.exams/ru](http://www.exams/ru) — міжнародний іспит з англійської мови, інформація про всі міжнародні іспити з англійської мови як іноземної, пробні тести.

Говорячи про конкретні способи використання можливостей Інтернету у вивченні англійської мови, варто виділити найбільш ефективні з них:

1. Листування електронною поштою з однолітками-носіями мови і тими, хто вивчає англійську мову як іноземну в інших країнах (сучасна, жива мова, оперативність інформації, можливість вивчення іншої культури, одержання знання з «перших рук»).

2. Участь у текстових та голосових чатах (переваги ті самі).

3. Участь у телекомунікаційних міжнародних проектах (підвищення рівня володіння мовою, розвиток загального світогляду, одержання спеціальних, необхідних знань для виконання конкретного проекту).

4. Участь у телекомунікаційних конкурсах, олімпіадах, тестуванні (можливість одержати об'єктивну оцінку знань, самоствердитися, підготуватися до іспитів, участі в різних конкурсах та олімпіадах. Відсутність негативного психологічного моменту, відчуття страху, що властиве студентам у реальних ситуаціях. Одержання міжнародних сертифікатів).

5. Можливість оперативної публікації творчих робіт студентів.

6. Використання навчальних матеріалів сайтів (наприклад, <http://www.englishtown.com>; <http://www.complexsystems.com>; <http://www.language.ru>; <http://www.english.ru>; <http://www.lessons.ru>; <http://www.awl-elt.com>., на яких розміщені тексти для читання з дотекстовими і післятекстовими завданнями, граматичні і лексичні завдання), матеріалів розсилань з англійської мови, які пропонуються <http://www.citycat.ru>, з німецької ділової мови <http://www.gernamy.ural-business.ru>. тощо.

7. Використання технологій, розроблених таким крупним виданням навчальної літератури як Longman (<http://www.awl-elt.com>), методичних порад вищевказаного сайта і <http://www.eslcafe.com>; <http://www.eleaston.com>; <http://www.stir.ac.uk/epd/celt/higgins.htm>, <http://www.teflfarm.com>; результатами обміну рекомендаціями з планування занять, сценаріями свят, навчальним матеріалом з викладачами з інших країн.

8. Проведення занять в Інтернет-лабораторії: заняття-знайомство з найкращими для студентів, які вивчають іноземну мову, сайтами, заняття-ігрова діяльність мовою, що вивчається, заняття-пошук інформації з конкретного питання лінгвістики або країнознавства, заняття-знайомство з розсиланнями, що необхідні для наступного проекту — створення власного навчального розсилання, заняття-спілкування з однолітками з інших країн світу тощо.

9. Пошук в Інтернеті матеріалів для науково-дослідницької діяльності студентів і розвиток уміння застосовувати їх.

10. Для викладача — безліч мовного і країнознавчого матеріалу, плани занять, що розроблені провідними методистами світу, докладний опис новітніх навчальних технологій, поради авторів автентичних навчальних комплексів, можливість постійно підвищувати власний рівень володіння мовою, обмінюватися досвідом із зарубіжними та вітчизняними колегами (віртуальні методичні об'єднання), спілкуватися самим іноземною мовою і залучати до цього своїх студентів [3].

Незамінним помічником у плані оволодіння умінням читання є онлайнова газета. Вона дозволить студентам поринути в гущу світових подій, що відбуваються практично в поточний момент, побачити, що відбувається з різних точок зору.

**BBC World Service** надають можливість не тільки прочитати, але й прослухати новини, на багатьох мовах, причому можна навіть вибрати для себе відповідний рівень володіння англійською і прослухати новини в режимі LEARNING ENGLISH. Цікавою може здатися подвійна класифікація статей — за темами і по континентах. Зворотний зв'язок з видавництвом здійснюється за допомогою посилання CONTACT US.

**ABC News** супроводжує свої публікації, крім звукового ще й відео супроводом. Можлива також бесіда на запропоновану тему серед читачів у розділах CHAT.

**CNN World News** також надають інформацію на декількох мовах і подвійну класифікацію статей. Можливо викликати аудіо та відео супровід. Інтерація читачів з редакцією і між собою можлива в рамках рубрики DISCUSSION (де є своя дошка оголошень (MESSAGE BOARDS),

кімната для бесіди (CHAT) і зв'язок з редколегією (FEEDBACK).

**The New York Times** крім перерахованого вище пропонує своїм читачам навчальну версію газети з готовими поурочним розробками.

Основною перевагою такої роботи є те, що студенти отримують доступ до інформації з перших рук. Інтернет може і повинен використовуватися не тільки пасивно, але й активно. За допомогою Інтернету студенти можуть спробувати себе в ролі не споживачів, а постачальників інформації.

Сайт **The Young Voices of the World** — відкритий форум, який представляє собою якесь видавництво, де бажаючі можуть опублікувати свої роботи, зробивши їх надбанням багатомільйонної аудиторії і висловивши на обговорення свою думку. Всі роботи супроводжуються електронною адресою їх творця, що дозволяє підтримувати зворотний зв'язок і зав'язувати дискусії.

Отже, за допомогою Інтернету можна успішно здійснювати ефективне навчання продуктивним видам іншомовної мовленнєвої діяльності — письма та читання.

Так як на теперішній день не існує єдиних критеріїв, яким має відповідати матеріал, що розміщується у всесвітній мережі Інтернет, то надзвичайно важливим є оцінювання джерел та отриманої інформації. Адже значна кількість інформації іноземною мовою в мережі містить граматичні, лексичні, орфографічні помилки. Крім того, дуже часто студенти знаходять матеріал, що висвітлює вкрай однобічну позицію, що створює певні проблеми при обговоренні соціально-гострих тем, так як подібна інформація може сформувати неправдиві погляди та стереотипи.

Неодноразово піднімалось питання щодо принципів та критеріїв відбору Інтернет-ресурсів у навчальних цілях. П. Сисоєв та М. Євстигнєєв запропонували наступні критерії оцінки Інтернет-ресурсів для викладачів:

1. Мовна складність матеріалу (чи містяться в вибраному ресурсі слова, вирази, граматичні конструкції, що можуть викликати труднощі у студентів).

2. Культурна складність матеріалу (чи містяться в ресурсі посилання чи згадування про культурні та історичні факти, соціальні явища, незнання яких може вплинути на розуміння смислу текста).

3. Джерело інформації (хто автор сайту, приватна особа чи організація; чи викликає це джерело довіру; яким інтересам служить інформація, розміщена на сайті).

4. Надійність інформації (на чому базуються висновки чи основні аргументи автора сайту, чи містять вони посилання на інші джерела, чи вони надійні).

5. Актуальність інформації (коли була розміщена інформація на сайт, чи є вона сучасною).

6. Культурна доцільність інформації (чи є ця інформація необхідною для конкретної групи учнів (вік, рівень когнітивного розвитку), чи сприяє цей матеріал розвитку особистості студента).

7. Об'єктивність інформації (чи є об'єктивними матеріали сайту, вони відображають однобічну позицію чи сприяють формуванню цілісного плюралістичного погляду на реальність).

Щодо до критерію оцінки Інтернет-ресурсів для студентів науковці виділяють наступні:

1. Зміст сайту (на кого розрахований цей сайт, яка мета Інтернет-сторінки, яку інформацію вона містить; наскільки повна та достовірна інформація на сайті, яка цінність цього джерела у порівнянні з іншими джерелами з цієї теми; які інші джерела (друковані та електронні) доступні з цієї теми; коли був створений сайт чи документ; чи дозволяє інформація сайту скласти цілісне враження з питання, що вивчається; чи є доступ до мультимедійних ресурсів; наскільки зрозуміло викладається інформація, в чому її цінність).

2. Джерело (хто є автором сайту, наскільки розробники сайту є авторитетними, наскільки вони володіють інформацією з питання, що вивчається; хто є спонсором сайту, якщо такі є), як це могло відобразитись на змісті сайту; коли був розроблений сайт, коли був опублікований, коли було його останнє оновлення, наскільки свіжими є посилання та наскільки вони надійні, чи є посилання, що не працюють; чи є контактна інформація для зв'язку з розробниками сайту).

3. Структура сайту (яким є графічний дизайн сайту; наскільки іконки відображають зміст; чи відповідає написання тексту правилам правопису і граматики, чи присутній творчий елемент у створенні сайту, наскільки цей сайт використовується, чи є прямі посилання на пошукові системи, чи не перенасичений сайт мультимедійними ресурсами [5].

Навчати іноземній мові — це означає навчати спілкуванню, перенесенню та сприйняттю інформації. Існують три сфери, в яких Інтернет може вивести навчання іноземним мовам на новий рівень. Це комунікація, інформація та публікація. Комунікація здійснюється за допомогою електронної пошти, публікація може здійснюватися шляхом створення власної сторінки в Інтернеті.

У принципі спілкуватися можна за допомогою листів або по телефону, інформацію отримати в бібліотеці, публікувати свої праці в журналах та газетах. Але Інтернет-технології вносять у ці галузі новий вимір. Комунікація значно полегшується та прискорюється, інформація стає доступною, актуальною та автентичною, а публікація в Інтернеті має більш широку аудиторію, ніж у журналі або газеті.

**Висновок.** Робота студентів у мережі Інтернет охоплює різні види діяльності: самостійну роботу з інформацією з теми, що вивчається; навчальну діяльність для поглиблення знань у певній галузі, ліквідації прогалин, підготовки до іспитів тощо.

Технології навчання, що орієнтовані на застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, можуть значно полегшити і якісно поліпшити роботу викладача, підняти рівень знань та умінь студентів. Через економічну кризу далеко не всі ВНЗ можуть повною мірою використати ці можливості. Проте інформаційно-комунікаційні технології настільки стрімко розвиваються і так глибоко проникають у всі сфери діяльності людини, що однаково доведеться глянути по-новому на процес навчання та виховання.

### Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. — Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. — 365 с.
2. Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навч. посібник / М.Ю. Кадемія, І.Ю. Шахіна. — Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. — 220 с.
3. Подзигун О.А. Використання інформаційно-телекомунікаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови : Методичний посібник / О.А. Подзигун. — Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2008. — 67 с.
4. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. — К. : Видавництво А. С. К., 2004. — 192 с.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. — Ростов : Феникс; М : Глосса-Пресс, 2010. — 182 с.
6. Internet World Stats. Електронний ресурс <http://www.internetworldstats.com>

*У статті відображені деякі можливості застосування Інтернет-технологій у навчанні іноземних мов та розкриті критерії їх використання для активізації пізнавальної діяльності студентів.*

**Ключові слова:** педагогічні технології, Інтернет-технології, навчально-виховний процес, вищий навчальний заклад, навчання іноземних мов.

*В статье показаны некоторые возможности использования Интернет-технологий при обучении иностранных языков и раскрыты критерии их применения для активизации познавательной деятельности студентов.*

**Ключевые слова:** педагогические технологии, Интернет-технологии, учебно-воспитательный процесс, высшее учебное учреждение, обучение иностранным языкам.

*The article deals with the peculiarities of the Internet technologies in foreign languages teaching and the criteria of their usage for development of students' cognitive activities.*

**Key words:** pedagogical technologies, Internet technologies, educational process, higher educational establishment, foreign languages teaching.

УДК 37: 377: 37.011.03-051

Н.О. Постригач  
м. Київ, Україна

## МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧИТЕЛІВ: ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ

**Постановка проблеми.** Педагогічний процес, як стверджує Б. Вульфсон, аналізуючи світові тенденції освіти, — прагне до природної багатоманітності, причому ця множинність реалізується на різних рівнях і у різних формах — у межах роботи з кожним, у контексті співіснування різних моделей і відповідно технологій, а також відмінних між собою національних систем освіти [1, с. 25-50].

Одним з пріоритетів освітньої політики Європейського Союзу є створення нової моделі вчителя. З цього приводу Чеслав Купісевич (Czesław Kupisiewicz) зазначає, що «вчитель повинен мати академічну освіту, вміти вчитися, бути здатним до вироблення цих навичок у своїх учнів, швидко і ефективно реагувати на все, що є прогресивним і творчим. Важливим елементом є любов до своєї роботи, а також постійне удосконалення професійних навичок. Нові економічні, суспільні і політичні зміни ставлять перед вчителями нове завдання. Вони мусять виховувати учнів як громадян Європи» [12, с. 121].

Незважаючи на те, що окремі країни Європейського Союзу здійснюють фахову підготовку вчителів, виходячи з власного досвіду, Європейський Союз намагається створити однорідну модель вчителя. Створення нової «міжнародної» моделі вчителя спонукає вчителів до оволодіння компетенціями в нових сферах, розширення співпраці зі своїми колегами, батьками учнів і іншими представниками суспільства. Від учителів очікується, зокрема, що «вводячи учнів в світ праці і забезпечуючи роботою, вони будуть прищеплювати позитивне ставлення до неї, чим зможуть підготувати своїх вихованців до професійного життя і бути порадиниками в цій сфері, бо заохочуватимуть учнів до пізнання та розуміння інших країн» [15, с. 35].

Сучасна вітчизняна вища педагогічна освіта, на кшталт системи освіти в цілому, перебуває у стані глибинної модернізації. Серед низки невідкладних питань, що потребують свого вирішення, вирізняється проблема підготовки вчителя до передачі знань. Інформаційний сплеск, що призвів до перенасичення змісту шкільної освіти, а відтак до інформаційного перевантаження школи (як учнів, так і вчителів), потребує детального аналізу й прийняття кардинальних рішень щодо відбору знань для засвоєння їх учнями [4, с. 1].

Сучасний педагог має виступати не стільки джерелом знань та контролюючим суб'єктом, скільки організатором самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, їхнім консультантом і помічником. Потреба в оновленні освіти спричинила появу і поширення великої кількості нових підходів до організації навчально-виховного процесу, методів і технологій навчання та виховання [5, с. 1].

**Метою статті** є дослідження та порівняння моделей педагогічного знання та професійного навчання учителів у зарубіжних країнах.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Основна увага зарубіжних учених з означеної проблеми була прикута до питання визначення специфіки педагогічної освіти й проблеми професіоналізації учителів, у контексті якої аналізувалася модель формування професіонального мислення майбутнього педагога, розроблена колективом науковців під керівництвом Лі Дж. Шульмана (В. Грачова, 2007); обґрунтування теоретико-методологічних аспектів змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів у США, в рамках якого здійснювався аналіз поглядів ученого на зміст педагогічної підготовки, його реформування й концептуалізацію (Н. Малкова, 2008); формулювання й характеристики поняття «педагогічно-змістовні» знання з фахового предмету», введеного Лі Дж. Шульманом у науковий обіг (Т. Кошманова, 1999), а також напрацювання зарубіжних науковців щодо обґрунтування теорії

Лі Дж. Шульмана (Д. Болл, М. Гувер, Д. Фелпс [7], Д. Куін [14], Метью Дж. Келер [13] та ін.).

Зокрема, база знання для викладання, за Лі.Дж. Шульманом, представляє собою кодифікований конгломерат знань, навичок, розуміння, технологій, етики, управлінських рішень, колективної відповідальності та засобів для їх представлення. У зв'язку з цим вона закономірно виступає теоретичною, практичною та нормативною основою професіоналізації навчання у педагогічному навчальному закладі і є базовою складовою педагогічної діяльності.

З метою підсилення ролі змісту знання та визначенні його місця в структурі професійних знань викладача вчений виокремлює: сім категорій бази знання вчителя (зміст предметного знання; загальні педагогічні знання; навчальні знання; педагогічний зміст знання; знання учнів і їх особливостей; знання освітніх цілей, цінностей, кінцевих результатів навчання, їх філософського та історичного підґрунтя), основні джерела бази знання вчителя (зміст дисциплінарного знання; матеріали й параметри інституціоналізованого освітнього процесу; дослідження різноманітних соціокультурних явищ, які впливають на педагогічний процес і на діяльність учителів; практичний досвід) [6, с. 125].

У вітчизняній науковій літературі модель тлумачиться як зразок, який відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатен змінювати його так, що його вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта. Одна з основних вимог, що висуваються до моделі, це вимога адекватності, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме за основними, суттєвими властивостями, параметрами [2, с. 516].

Процес моделювання тлумачать як метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю). Моделювання передбачає відтворення найважливіших компонентів досліджуваного явища, що дає змогу аналізувати, прогнозувати та скеровувати застосування цих компонентів у процесі розвитку певних властивостей, тим самим забезпечуючи кінцевий результат дослідження. Отже, педагогічна модель – це система, в структурі якої визначені взаємопов'язані елементи, серед яких наявна мета, завдання, принципи, форми та методи, особливі умови, завдяки яким функціонуватиме ця система та як будь-яка система має визначитись з суб'єктом, об'єктом та предметом, на які спрямовуватиме свою діяльність [3, с. 4].

**Виклад основного матеріалу.** Знання вчителя краще за все розглядати як динамічне, і, отже, невіддільне від процесів навчання і рефлексії. Професійне навчання, в свою чергу є активним, експериментальним процесом, конструйованим і вивіреном процесом, за допомогою якого знання приймається, конструюється і вивіряється в соціально-культурному контексті. Це, однак, не означає, що педагогічне знання тільки повинно розвиватися на основі досвіду і рефлексії.

Харгрівз та ін. (Hargreaves et al, 2003) [9, с. 197] відзначив, що учителі є носіями змін і що «учителі змушені навчитися викладати таким чином, яким вони не вчили». Такі навички можна розвивати через процеси соціальних переговорів, діалогу та рефлексії. Модель педагогічного мислення Шульмана (Shulman, 1887) [16, с. 1-22] була спочатку розроблена в якості основи для педагогічної реформи. Модель включає в себе дії, впливу яких учитель зазнає під час навчального процесу, включаючи розуміння предметних понять, трансформації предметних знань у навчання і викладання, оцінку навчання, рефлексію і нове розуміння процесу навчання, себе та педагогічного процесу.

Найоригінальнішою і значною частиною класифікації педагогічного знання Шульманом є категорія змісту педагогічного знання (pedagogical content knowledge, РСК), вказуючи на те, що вчителі дійсно мають спеціалізовану базу знань. Оскільки викладання продовжує розвиватися, деякі дослідники знову переглянули модель Шульмана з метою вивчення її актуальності в епоху Web 2.0. Келер і Мішра (Koehler & Mishra, 2009) [11] ставлять під сумнів актуальність моделі Шульмана (Shulman, 1987) [16] запропонованих змін, щоб відобразити еволюцію теорії навчання з того часу. Ця оригінальна модель Шульмана ґрунтується на конструктивізмі, в той час як оновлена модель Шульман і Шульман (Shulman & Shulman, 2004) [17, с. 257-271] включає в себе коннективістські підходи, що припускають, що вчителі створюють знання за допомогою зв'язків



у відкритому, цифровим чином взаємопов'язаному світі, де вони здійснюють свою діяльність у багатьох громадах, які частково перекриваються. Тому знання учителя є складним і багатограним, і характер професійного навчання вчителів має бути більш точним.

**Моделі, як і зображують складність навчання учителя.** У спробі відобразити складність знань і навчання учителя, була розроблена низка моделей, й усі вони мають overlapping функції. Ці моделі порівняні і представлені в таблиці 1. Усі три моделі визнали, що навчання вчителя є багатограним і динамічним, і що розвиток навичок та знання вчителя є дуже інтерактивним, індивідуалізованим, соціально опосередкованим і метакогнітивним. Навчання та знання учителя є двома сторонами однієї медалі: попереднє включає активну, емпіричну діяльність і через процеси взаємодії і навчання знання створюється, приймається, обмірковується і перевіряється. Педагогічне мислення залежить від багатьох різних впливів і факторів, і це є постійна взаємодія між формальним і інформальним навчанням, особистісними конструктами і професійними очікуваннями, об'єктивними і суб'єктивними переживаннями.

Таким чином, розвиток професійних навичок і компетентностей є дуже індивідуальною траєкторією навчання, і вона може бути включена взаємодією факторів, у тому числі практичного досвіду та участі у громадах практики. Далі розглядаються п'ять компетентностей, описуваних Шульман і Шульман (Shulman & Shulman, 2004), а саме: рефлексія, образ, громада, здібність, мотивація, будуть розглядатися в контексті того, як цифрові інструменти можуть бути використані в якості посередника і для підтримки навчання вчителів.

Таблиця 1

### Порівняння моделей навчання учителя

№ з/п	Теорія і модель	Погляд учителя	Тип знання
1.	<b>Бенкс, Ліч &amp; Мун (1999) [8]</b> (чотири категорії педагогічного знання)	– Учитель розглядається як професіонал знання – Комплексний та індивідуальний	– Предметне знання – Шкільне знання – Педагогічне знання – Особистісні конструкти
2.	<b>Хобан (2002) [10]</b> (Система Професійного навчання)	– Знання учителя як динамічна та стала конструкція	– Трансформативний та генеративний
3.	<b>Шульман &amp; Шульман (2004) [17]</b> (готовий, старанний і здатний)	– Має свій погляд, рефлексія, мотивація, громада, практика, розуміння	– Готовий (має свій погляд) – Старанний (умотивований) – Здатний (знаючий і початково спроможний зробити)

*Джерело: Шульман & Шульман (Shulman & Shulman, 2004) [17].*

Окрім того, інноваційні методи, підтримувані соціальними медіа, надають можливість педагогам подивитися на більш широкі питання реалізації по всій технічній інфраструктурі, але вони також повинні бути спрямовані на педагогічні проблеми, такі як інтеграція інформального (неофіційного) навчального досвіду, обмеження існуючих фізичних і віртуальних середовищ навчання та персоналізація досвіду навчання. З цих причин існує необхідність віднайти час для розмов, підвищення рівня поінформованості й обговорення педагогічних підходів і цифрових інструментів найкращим чином з тим, щоб підтримувати ключові компетентності, визначені Шульман і Шульман (Shulman & Shulman, 2004) [17].

Цифрові технології можуть підтримати зростання рефлексивної навчальної громади, щоб уможливити критичний діалог та комунікацію, одночасно заохочуючи творчість, незалежне дослідження і комунікацію. Цього можна буде досягнути за рахунок використання інструментів, ресурсів і можливостей, які можуть системно зважити те, що вчитель робить природно - соціалізуватися, створювати мережі та співпрацювати.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, вище викладені різноманітні процеси, що лежать в основі навчання вчителів у рамках широко ситуативної точки зору, заснованої на соціально-культурних поглядах і теоріях навчання. Завдання дослідження

полягало в тому, щоб полегшити процес навчання, щоб змішати формальне й інформальне, для підтримки підвищення рівня компетентності та розподіленого пізнання й взаємодії. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі може стати вивчення моделей знання та професійного навчання учителів у Греції та Італії.

### Література:

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе / Б.Л. Вульфсон. — М., 1999. — С. 25-50.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. України ; голов. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
3. Котенко О. В. Моделирование педагогического процесса в контексте развития поликультурной компетентности вчителів зарубіжної літератури [Електронний ресурс] / О.В. Котенко. — Режим доступу : [http://elibrary.kubg.edu.ua/2621/1/Kotenko\\_O\\_PP\\_2010\\_FLMD\\_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2621/1/Kotenko_O_PP_2010_FLMD_PI.pdf)
4. Прудченко І.І. Лі Дж. Шульман : аргументація і джерела «бази знання для викладання» [Електронний ресурс] / І.І. Прудченко. - Режим доступу : [http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK\\_48\\_120.pdf](http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_48_120.pdf).
5. Чубко О.П. Інноваційні технології навчання в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О.П. Чубко. — Режим доступу : [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/VchdpuP\\_2013\\_1\\_108\\_37.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VchdpuP_2013_1_108_37.pdf)
6. Шандрук С. Основні підходи до навчання у процесі підвищення кваліфікації американських учителів [Електронний ресурс] / Світлана Шандрук. — Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23726/1/29-203-210.pdf>.
7. Ball D. L. Content knowledge for teaching: what makes it special? [Електронний ресурс] / Ball Deborah Loewenberg, Thames Mark Hoover, Phelps Geoffrey // Journal of Teacher Education. — No. 1. — 2008. — Режим доступу: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-188422895.html>.
8. Banks F., Leach, J., Moon, B. (1999), «New understandings of teachers' pedagogic knowledge», in Leach, J., Moon, B. (Eds), Learners and Pedagogy, Paul Chapman, London, pp. 89-110.
9. Hargreaves A. Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity / A. Hargreaves. - Maidenhead: Open University Press, 2003. — P. 197.
10. Hoban, G. (2002). Teacher Learning for Educational Change. Buckingham: Open University Press.
11. Koehler M.J., Mishra P. (2009). «What is technological pedagogical content knowledge?», Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. — 2009. Режим доступу : [www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article.cfm](http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article.cfm) (accessed 1 April 2011). — Vol. 9. — No.1.
12. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy / Czesław Kupisiewicz. — Warszawa: WsiP, 1987. — 137 s.
13. Matthew J. Koehler. Pedagogical Content Knowledge (PCK) [Електронний ресурс] / Matthew Koehler // TRACK — Technological Pedagogical and Content Knowledge. Just another Dr Matthew J. Koehler site. — May 13. — 2011. - Режим доступу : [http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical\\_Content\\_Knowledge\\_\(PCK\)](http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical_Content_Knowledge_(PCK)).
14. Quinn D. Pedagogical content knowledge — four high school teachers reflect on their teaching [Електронний ресурс] / Delia Quinn // Australian Association for Research in Education (AARE). — Режим доступу: <http://www.aare.edu.au/94pap/quind94402.txt>.
15. Rabczuk W. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich / Wiktor Rabczuk. — Warszawa: IBE, 1994. — С. 35.
16. Shulman L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform / L.S. Shulman // Harvard Educational Review. — 1987. — Vol. 57. — No.1. — pp.1-22.
17. Shulman L.S. and Shulman J.H. How and what teachers learn: a shifting perspective / L.S. Shulman and J.H. Shulman // Journal of Curriculum Studies. — 2004. — No. 36(2). — pp. 257-271.

*Метою цієї роботи є виявлення суттєвих аспектів і процесів, пов'язаних з професійним навчанням учителів, і ролі, яку цифрові інструменти можуть мати у підтримці професіоналізму вчителів. У статті розглядаються педагогічні зміни і пропонується ряд структур викладання і моделей, їх основних компонентів. Передбачається, що цифрові інструменти та їх забезпечення зможуть зробити можливим і підтримувати професіоналізм учителів.*

**Ключові слова:** цифрові інструменти, зарубіжний контекст, модель вчителя, педагогічні знання, педагогічна зміна, професійне навчання.

*Целью данной работы является выявление существенных аспектов и процессов, связанных с профессиональным обучением учителей, и роли, которую цифровые инструменты могут иметь в поддержке профессионализма учителей. В статье рассматриваются педагогические изменения и представляются ряд структур преподавания и моделей, их основных компонентов. Предполагается, что цифровые инструменты и их*

*обеспечение смогут сделать возможным и поддерживать профессионализм учителей.*

**Ключевые слова:** *цифровые инструменты, зарубежный контекст, модель учителя, педагогические знания, педагогическое изменение, профессиональное обучение.*

*The aim of this paper is to identify essential aspects and processes relating to the professional learning of teachers, and what part digital tools may have in supporting teacher professionalism. The paper considers pedagogical change and presents a number of teaching frameworks and models, their core components and proposes that digital tools and their affordances can enable and support teacher professionalism.*

**Key words:** *digital tools, foreign context, model of teacher, pedagogical knowledge, pedagogical change, professional learning.*

УДК 378.022

О.П. Прозор  
м. Вінниця, Україна

## **ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ**

**Актуальність проблеми.** Традиційні методи навчання в умовах зменшення кількості годин на вивчення програмного матеріалу фундаментальних дисциплін стають мало ефективними. По суті, традиційне навчання є формою передачі інформації від викладача до студента та отримання зворотної інформації про рівень оволодіння останнім знаннями. Але сучасність вимагає прояву компетентності в умінні планувати й організовувати навчальну діяльність, самостійно здобувати знання і застосовувати їх у нових ситуаціях для розв'язування практичних завдань.

Особливості технічної освіти уможливають запровадження нових технологій, концепцій і методичних систем навчання фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ, спрямованих на розвиток особистості, активізацію пізнавальної діяльності і формування базових професійних компетенцій, важливе місце серед яких належить інтерактивним технологіям навчання.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** В арсеналі педагогічної науки нагромаджений певний досвід вивчення та впровадження інтерактивних технологій навчання в навчально-виховний процес ВНЗ. Як свідчать науково-методичні конференції, присвячені інноваційним технологіям навчання, вони набули поширення у вищій школі. Дослідження, які стосуються застосування в навчальному процесі інтерактивних технологій, спрямованих на формування професійної компетентності, знаходимо в працях А. Вербицького, Л. Волкової, Ю. Гавронської, Д. Панькова, В. Петрук, О. Пометун, Л. Романишиної, А. Смолкіна, Н. Шапілової, І. Хом'юк та інших. Проте питання розробки і використання інтерактивних технологій навчання студентів вищих навчальних закладів для дисциплін фундаментального циклу, на нашу думку, недостатньо опрацьоване. Найвні методики здебільшого стосуються інтерактивності як діалогу людини й машини.

**Метою статті** є висвітлення питання можливості використання інтерактивних технологій навчання у процесі вивчення фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ на прикладі вищої математики.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою умовою ефективності навчання є вибір технологій навчання, які б сприяли планомірному цілеспрямованому всебічному розвитку особистості студента, формуванню наукового світогляду, інтересу до предмету та оволодіння новими знаннями. Найбільш продуктивними і перспективними є педагогічні технології, які орієнтовані на особистість, її інтереси і здібності. Одним із актуальних напрямів удосконалення підготовки студентів у ВНЗ є використання інтерактивних технологій. Дидактичні можливості інтерактивних технологій навчання у процесі вивчення фундаментальних дисциплін, а саме:

активність студента під час засвоєння знань, формування вмінь, навичок, взаємодія студента з іншими учасниками навчального процесу, самостійність, розвиток рефлексивного і критичного мислення — дозволяють розглядати їх як дієвий засіб формування базових професійних компетенцій. Комплексно сформувати в студентів систему компетенцій лише лекційно-семінарською формою проведення занять не можливо, оскільки закладений у ній принцип передачі «готових знань, вмінь і навичок» не вирішує питання ефективного формування компетенцій у цілому. Адже перебіг цього процесу безпосередньо пов'язаний із розвитком у студентів самостійної пошукової та творчої діяльності, який отримуємо при посиленні ролі самостійної роботи студентів, збільшенні її питомої ваги у структурі навчальних планів та програм.

У процесі експериментальної роботи нами була розроблена методика навчання фундаментальних дисциплін, яка полягає в створенні інтерактивного в поєднанні з традиційним навчальним середовищем із урахуванням індивідуальних досягнень студентів, що реалізуються в процесі їх навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до розробленої методики близько 75 % аудиторного часу, відведеного на практичні заняття займає робота в малих групах.

Формування здатності до активної діяльності безпосередньо пов'язане із проблемою підвищення інтересу до навчання. Ця проблема стосується не лише основної школи, а й так чи інакше торкається вищої школи. Незважаючи на те, що колишній школяр усвідомлено приходить навчатися до ВНЗ, причини його появи за студентською партою можуть бути далекими від простого бажання отримати вищу освіту. Інтерес до навчання знижується або ж зовсім зникає. А саме він, на наш погляд, є важливою умовою успішної реалізації задач освіти. Відтак, наше завдання – повернути інтерес до навчання. Чи не найдієвішим засобом повернення інтересу до навчання, на нашу думку, є використання такого інтерактивного методу як гра. У психолого-педагогічній теорії і практиці співіснують різні погляди на роль гри у розвитку особистості — від цілковитого заперечення її виховної функції до гіпертрофованого її культурного значення. Більшість педагогічних концепцій стосується саме використання гри в дошкільному віці та в початковій школі. Хоча ігрова діяльність є невід'ємною частиною життя і підлітка, і дорослої людини також. За словами психолога Н. Анікеевої, гра — «складне соціально-психологічне явище... Потреба особи в грі і здатність включатися в гру характеризується особливим баченням світу й не пов'язана з віком людини» [1, с. 14].

Система дій у грі виступає як мета пізнання і як будь-яка мета стає безпосереднім змістом свідомості студента. Проте значення гри цим не вичерпується. Все, що може допомогти успішно виконати роль (знання, уміння, навички), має для студента особливе значення і якісно по-іншому ним усвідомлюється. Оволодіти необхідними знаннями та вміннями студент зможе лише тоді, коли він сам проявить інтерес і активно включиться в процес. Цей процес найбільш активно здійснюється завдяки поєднанню теоретичних знань, здобутих на лекційних, практичних заняттях і самостійно, із вирішенням конкретних ситуацій. Застосування знань не відкладається на досить тривалий час, а відбувається одразу ж – у процесі ігрової діяльності. Як свідчить наш досвід, необхідно передбачити більш легкі, ослаблені варіанти гри для слабких студентів, щоб штучно створити радість успіху, стан упевненості в собі, віри у свої можливості, і навпаки, важкі варіанти для сильних студентів. В окремих випадках для студентів, які мають недостатній рівень знань, корисно на перших етапах передбачити такі варіанти, де потрібно думати, виявляти кмітливість, але не потрібно поглиблено знати матеріал. У протилежному випадку наявність прогалин у знаннях може відштовхнути студента від участі у навчальній грі.

Зіштовхуючись з неготовністю студентів брати участь у подібних заходах, викладач може отримати негативний результат на виході, що проявлятиметься в нерозумінні і неприйнятті студентами такої форми проведення занять. На нашу думку, є потреба в існуванні пропедевтичного етапу, який проявляється у виконанні навчальних, невеликих за обсягом науково-дослідних завдань та завдань творчого характеру у парах чи мікрогрупах з метою підготовки студентів до проведення занять у формі гри. Як показує наше дослідження, на

початкових етапах ігрові заняття доцільно проводити в кінці вивченої теми чи розділу або під час вивчення тем з метою евристичного підходу до визначення деяких означень, доведення тверджень та теорем.

Розглянемо приклад заняття з вищої математики, розробленого нами за інтерактивною методикою, — ділової гри «Монополія».

Метою заняття є перевірка й підвищення рівня засвоєння знань, набуття студентами практичних умінь, уміння самостійної роботи; формування комунікабельності, вміння керувати і підкорятися, відповідальності.

Гра розрахована на дві годин і проводиться як підсумкове заняття з тем «Вступ до математичного аналізу», «Диференціальне числення функції однієї змінної», «Невизначений інтеграл». Зауважимо, що вибір тем може бути іншим, при цьому правила гри зберігаються.

За основу ми взяли популярні настільні ігри економічного характеру «Монополія» і «Менеджер» і адаптували їх відповідно до процесу навчання студентів вищої математики.

Група ділиться на 4-5 команд. Оскільки в академічній групі навчається близько 20 студентів, то в командах буде 4-5 учасників.

Описуємо уявну ситуацію: на ринок виходять конкуруючі фірми, які займаються купівлею, продажем та обслуговуванням офісної техніки. Їх завдання розширити свій капітал за рахунок відкриття нових магазинів та центрів обслуговування офісної техніки, дотримуючись правових та етичних норм добросовісної конкуренції, не порушуючи чинного законодавства.

Правила гри. Кожна фірма делегує свого менеджера. На початку гри менеджер отримує одну фішку, яка представляє його фірму під час гри і яку він ставить на клітинку «Старт», та грошовий кредит на суму 20 000 банкнот. Решта грошей та нерухомість належить банку. Банк також є «світовою скарбничкою», у якого можна купити інформацію, якому сплачуються штрафи та з фондів якого видаються призи. У нашому випадку головою Банку є викладач. Він має право видавати кредити, розпоряджатися нерухомістю та призовим фондом, стягувати штрафи, контролювати ведення фінансової документації фірмами-учасниками гри.

Менеджери ходять по черзі, кидаючи кубики і просуючись за напрямом годинникової стрілки на кількість клітинок, що випала на кубіку. Чергу визначаємо шляхом жеребкування. Якщо фірма-гравець потрапляє на власність, що нікому не належить, вона може купити цю власність у Банку, виконавши завдання, яке написано на відповідній цій власності картці. Якщо завдання виконане правильно, вона отримує картку «Право на власність» кольору своєї фішки і може рухатися далі. Якщо завдання викликало труднощі, фірма може викупити в Банку керівництво до дії — підказку, як розв'язувати задачу, заплативши при цьому оговорену на картці суму. Якщо завдання не виконується, на фірму накладаються штрафні санкції у вигляді тимчасового припинення діяльності (пропускається один хід). У випадку попадання на ділянку, що вже належить іншій фірмі-гравцеві, необхідно заплатити власнику цієї ділянки «плату за оренду». Для цього креативний відділ фірми орендодавця пропонує розв'язати складену ним задачу. Якщо фірма орендар не справляється із задачею, вона може звернутися в Банк за допомогою. Відповідно за послуги Банку фірма сплачує обумовлену суму. Якщо завдання не виконується, як і у випадку власності, наступає дія штрафних санкцій. Гра припиняється, коли одна з команд першою проходить ігрове коло. Після проходження кола гри залишаються незайнятими приміщення, магазини, що можуть бути виставлені Банком на аукціон, на якому учасникам пропонується на швидкість виконати завдання. Фірма, яка першою справляється з задачею, отримує право на власність. Таким чином, розігруються всі клітинки ігрового поля. Перемагає та фірма, у власності якої виявилась більша частина ігрового фонду (тобто та команда, яка правильно виконала найбільшу кількість завдань) — нерухомість і грошові накопичення.

На ігровому полі є 32 клітинки, якими позначені офісні приміщення, центри обслуговування техніки, транспортні засоби, магазини, оптові бази. Щоб заволодіти оптовими базами, потрібно розв'язати завдання, яке стосується знаходження границі функції; транспортними засобами і центрами обслуговування — задачу на знаходження похідної; офісними приміщеннями і магазинами — завдання на знаходження невизначеного інтегралу.

Після завершення гри викладач підводить підсумки заняття: аналізує та оцінює роботу кожної команди, вказує на позитивні та негативні моменти в грі. Результати гри переводяться у бали. Підраховуємо кількість клітинок, які належать фірмі. За клітинки, що є власністю фірми, виставляємо по 5 балів, за оренду виставляємо 5 балів фірмі орендареві та 3 бали фірмі орендодавцю, за кожну сотню банківських банкнот — 1 бал. Команда переможець отримує додаткових 10 балів. Після закінчення бали за гру переводяться викладачем у бали за заняття згідно з існуючою системою оцінювання.

Результативність заняття: підвищення рівня знань, умінь та навичок студентів, формування когнітивно-творчої, мотиваційної та комунікативної компетенцій; пропедевтична підготовка до вивчення курсів дисциплін «Основи економічної теорії», «Основи менеджмента», «Економіка і організація виробництва», формування міжособистої комунікації.

Таким чином організований процес навчання стимулює включення студента у спільну діяльність, уміння продуктивно взаємодіяти для досягнення спільної мети, внаслідок чого розвивається взаємоповага, уміння працювати у колективі. Знання матеріалу є обов'язковою умовою активної участі в грі. Крім того, форма проведення і спосіб отримання балів активізують пізнавальну діяльність та сприяють формуванню інтересу до навчання. Застосування ділової гри активізує навчальну роботу студентів під час вивчення матеріалу, оскільки вона формує в них потребу не тільки правильно розуміти вимоги оточуючих та конкретної ситуації, а й оцінити свої можливості, реалізувати їх у певних умовах.

На нашу думку, створення особливого навчального середовища, побудованого на взаємодії викладача і студента в навчальному процесі з використанням інтерактивних технологій навчання, має сприяти розвитку особистості майбутнього фахівця, оскільки стимулює вироблення у нього потреби в постійному накопиченні знань і застосуванні їх на практиці. Особистісно розвиваючий потенціал закладений в основу конструктивних взаємостосунків між студентами. При цьому реалізація потенціалу відбувається в процесі формування вміння працювати в команді.

**Висновки.** Ми не занижуємо роль традиційних методів навчання, а переконані, що навчання не може ґрунтуватися лише на одних інтерактивних технологіях. Натомість наголошуємо на можливості за їх рахунок урізноманітнити процес навчання, підпорядковуючись меті підвищення інтересу до самого процесу навчання та майбутньої професії. Потрібно знайти консенсус у співвідношенні традиційних та інтерактивних методів навчання.

### Література:

1. Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н. П. Аникеева — М. : Просвещение, 1983.— 96 с.

*У статті висвітлюється досвід та підкреслюється актуальність ідеї впровадження інтерактивних технологій навчання у процес вивчення фундаментальних дисциплін у технічних ВНЗ на прикладі вищої математики. Наводиться приклад авторської розробки.*

**Ключові слова:** інтерактивні технології, ділова гра, базові професійні компетенції.

*В статье освещается опыт и подчеркивается актуальность идеи внедрения интерактивных технологий обучения фундаментальным дисциплинам в технических вузах на примере высшей математики. Приводится пример авторской разработки.*

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, деловая игра, базовые профессиональные компетенции.

*The article looks into the use of interactive technologies in a process of Higher Mathematics education of students of technical universities. The results of author's experience are presented.*

**Key words:** interactive technology, gaming techniques, base professional competences.

УДК 378:004

**С.М. Процька**  
м. Київ, Україна

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ**

Переорієнтація освітньої парадигми з когнітивної на особистісно орієнтовану супроводжується пошуком нових форм, засобів і методів навчання, що адекватні оновленому змісту освіти. У практику ввійшли нові поняття і терміни: особистісно орієнтоване навчання, педагогічні технології, моніторинг професійного розвитку, організація навчально-просторового середовища та інші, а особистісно орієнтовані технології професійного навчання набули особливої актуальності, як освітні інновації, що пов'язані з широким запровадженням інформаційно-комунікаційних технологій [1, с. 18-19].

Для сучасного етапу інформатизації освіти характерним є широке застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) практично в усіх типах навчальних закладів і під час вивчення різних навчальних предметів. Ці процеси зумовлюють необхідність формування в кожному навчальному закладі специфічного навчально-просторового середовища, яке ми називаємо комп'ютерно орієнтованим середовищем навчання (КОСН) [3].

Особистісно орієнтоване навчання наразі розглядається як провідний стратегічний напрямок розвитку системи освіти як загальної, так і професійної.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що в Україні приділяється належна увага дослідженню проблемам формування інформаційної культури майбутніх учителів та підготовки їх до використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій зокрема цьому присвячені роботи В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Антонова, В. Бобрицької, Л. Рибалко, Н. Бібік, В. Бикова, Л. Ващенко, С. Гончаренка, М. Жалдака, В. Лугового, С. Ніколаєнка, О. Співаковського, Ю. Жука, О. Калігаєвої, О. Качуровкої, А. Кух, Н. Морзе, О. Пехоти, І. Семещук, О. Смалько, Т. Тихонова, Е. Шмідт й інших.

Тому, професійний розвиток особистості на її життєвому і кар'єрному шляхах в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища навчання є досить актуальною проблемою в наукових колах суспільства.

**Мета статті** — окреслити засади формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованого середовища навчання. Для досягнення мети визначено такі **завдання**: розкрити сутнісні характеристики комп'ютерно орієнтованого середовища навчання; розглянути засади формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованого середовища навчання.

Особистісно орієнтоване навчання нині розглядається як провідний стратегічний напрямок розвитку системи освіти як загальної, так і професійної. Провідні ідеї особистісно орієнтованого навчання: максимальний розвиток пізнавальних здібностей, творче розкриття індивідуальності особистості; навчання — це процес індивідуальної діяльності того, хто навчається, що спрямований на засвоєння і перетворення соціально-значимих зразків дій; суб'єктивність того, хто навчається, розглядається не як похідна від освітнього впливу, а притаманна йому від природи; у процесі конструювання й реалізації освітнього процесу має бути виконана робота зі з'ясування суб'єктного досвіду кожної особи і її соціалізація з урахуванням власних можливостей і індивідуально-значимих цінностей; засвоєння знань з мети навчання перетворюється в засіб розвитку особистості, а освіта, як заданий норматив пізнання, розглядається як процес такого розвитку [3].

Активне комп'ютерно орієнтоване освітнє середовище навчального закладу дозволяє розв'язувати на якісно іншій основі низку загальних педагогічних і психологічних завдань

формування і розвитку особистості.

По-перше, широке впровадження новітніх комп'ютерно орієнтованих систем і засобів навчання, комплектів навчального обладнання в навчально-виховний процес створює додаткові можливості для розробки й упровадження новітніх особистісно орієнтованих освітніх технологій, диференціації навчально-виховного процесу для якомога повнішого розвитку нахилів і здібностей, задоволення запитів і потреб, розкриття творчого потенціалу.

По-друге, застосування новітніх комп'ютерно орієнтованих систем і засобів навчання, комплектів навчального обладнання як засобів навчальної діяльності сприяє формуванню необхідних життєвих компетенцій і науково-технологічної культури студентів, що нині є невіддільною складовою загальної культури кожної людини і суспільства в цілому [1, с. 141].

В особистісно орієнтованому навчанні значна увага приділяється організації навчально-просторового середовища. Одним із чинників, що суттєво впливає на вдосконалення професійної підготовки, є зміст і структура того навчально-просторового середовища, у якому відбувається професійно-освітній процес. Запровадження у цей процес ІКТ, що базуються на використанні комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, створює передумови для розробки комп'ютерного орієнтованого навчально-просторового середовища. Таке середовище містить комп'ютерну, телекомунікаційну, методичну та організаційну складові єдиного професійно-освітнього процесу. Для досягнення найбільшого ефекту від організації навчально-просторового середовища на основі ІКТ мають бути узгоджені психологічні, технічні, технологічні, інформаційні, нормативні, методичні та інші змістовні основи такого процесу. Саме запровадження ІКТ може безпосередньо впливати на розвиток освіти в сучасних умовах, а адекватною основою проектування навчально-просторового середовища із застосуванням ІКТ є особистісно орієнтована парадигма освіти. Водночас важливо враховувати особистісно орієнтовані аспекти організації освітньо-просторового середовища саме як комп'ютерно орієнтованого.

Важливою умовою проектування комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища в межах особистісно орієнтованого навчання є його відкритість і постійне розширення. Застосування засобів ІКТ дозволяє не лише виконати цю умову, а також підвищити ефективність професійно-освітнього процесу за рахунок посилення внутрішньої мотивації і самовизначення тих, хто навчається, розвитку їх особистості, творчих нахилів, застосування отриманих знань і навичок у практиці [2].

З вищесказаного, можна зробити висновок, що всі інноваційні зміни, у першу чергу залежать від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості.

Важливу роль у забезпеченні позитивних змін у системі освіти має відіграти удосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів та підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня.

Під поняттям «педагогічна компетентність» розуміємо процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості. Таким чином, основним напрямком удосконалення рівня професійної компетентності вчителя є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Нові освітні технології сприяють поступовому зміщенню співвідношення «освіта — самоосвіта» до домінування самоосвіти. Швидкий розвиток сучасної науки, постійне нарощування інформації, підвищення вимог до будь-якого професіонала щодо його професійної компетентності потребують від кожної особистості прагнення й уміння систематично та наполегливо займатися самоосвітою [4].

Для сучасного викладача використання КОСН дає багато переваг, насамперед тепер у будь-якій аудиторії можна організувати сучасний навчальний процес, використовуючи ноутбуки і безпроводну мережу. Для роботи студенти використовують іpad-и, ноутбуки або нетбуки, що



підтримують безпроводне підключення за стандартом Wi-fi. Наповнення електронного освітнього простору навчального процесу здійснюють викладачі, учні школи.

За допомогою таких технологій студент швидко й легко підготується до семінарських занять, а також інших форм організації навчання у ВНЗ, що сприятиме його самоосвіті.

Самоосвіта вчителя-філолога є основною формою підвищення професійної педагогічної компетентності, яка складається з удосконалення знань та узагальнення педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи. Використовуючи сучасні ІКТ, такі як хмарні технології, учитель-філолог підвищує рівень інтелектуальної (наукові знання); психологічної; управлінської (базові вміння); мотиваційної; проєктивної; методичної компетентностей, що є складовими професійної компетентності.

Розкривши сутнісні характеристики комп'ютерно орієнтованого середовища навчання та окресливши умови формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованого середовища навчання, ми визначили, що для забезпечення становлення професіонала є необхідність створення такого середовища для максимальної реалізації професійного потенціалу, що визначає мобільність і конкурентоспроможність працівника на ринку праці.

Роблячи висновки, зазначимо, що застосування засобів ІКТ з метою організації особистісно орієнтованого навчання є тим чинником освітнього середовища, що дозволяє суттєво впливати на ефективність навчального процесу, систематизацію знань, індивідуалізацію навчання з урахуванням як особистісних запитів, так і особливостей особистості того, хто навчається. У свою чергу, це стає новою технологічною основою розвитку навичок самоосвіти, формує сучасну культуру і певний рівень грамотності під час роботи з джерелами інформації, що все більше впливає на інтелектуальне зростання особистості. Тому в подальших наших наукових розвідках плануємо здійснити аналіз ефективного використання засобів комп'ютерно орієнтованого середовища навчання.

### Література:

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. — К. : Атіка, 2009. — 684 с.
2. Жук Ю.О. Педагогічні програмні засоби як ринковий продукт [Електронний ресурс] / Ю. О. Жук, О. М. Соколюк // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. — 2001. — Вип. 1. — Режим доступу : [www.ime.edu-ua.net/em1/emg.html](http://www.ime.edu-ua.net/em1/emg.html).
3. Науменко О.М. Основні ознаки комп'ютерно орієнтованого освітнього середовища і шляхи його формування [Електронний ресурс] / О.М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання — 2011. — №4(24) — Режим доступу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
4. Петрікова Н.І. Професійна компетентність учителя — важлива складова якісної освіти / Н.І. Петрікова // Форум педагогічних ідей «УРОК» — [Електрон. дані]. — Режим доступу: <http://osvita.ua/publishing/urok>.

*У статті розкрито сутнісні характеристики комп'ютерно орієнтованого середовища навчання; окреслено засади формування професійних компетентностей майбутніх філологів засобами комп'ютерно орієнтованого середовища навчання.*

**Ключові слова:** комп'ютерно орієнтоване середовище навчання, особистісно орієнтоване навчання, професійні компетентності.

*В статье раскрыты сущностные характеристики компьютерно ориентированной среды обучения; очертано принципы формирования профессиональных компетентностей будущих филологов средствами компьютерно ориентированной среды обучения.*

**Ключевые слова:** компьютерно ориентированная среда обучения, личностно ориентированное обучение, профессиональные компетентности.

*Essence descriptions of the computer oriented environment of studies are exposed in the article; outlined principles of forming of professional competences of future philologists by facilities of the computer oriented environment of studies.*

**Key words:** the computer oriented environment of studies, personality oriented studies, is professional a competence.

УДК 378:33:316.454.52:81'243

Н.В. Разенкова  
м. Київ, Україна

## КРИТЕРІАЛЬНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, що свідчать про необхідність системного використання публічних критеріїв, правил і процедур при оцінюванні студентів [3, с. 262], наголосимо на необхідності реформування та вдосконалення подібних систем у сфері української освіти з перспективою їх подальшого повноцінного запровадження для іншомовних дисциплін фінансово-економічних вищих навчальних закладів. Сучасний досвід застосування подібних систем в Україні має бути переглянутий і удосконалений, зважаючи на розвиток інтеграційних та гармонійних зв'язків між педагогічними системами різних країн світу.

Суттєвою необхідністю для об'єктивної оцінки формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей слід визначити критерії та показники, які є діагностичним інструментарієм для адекватного аналізу сформованості ІПКК досліджуваного об'єкту. У сфері освітньої діяльності вважаємо необхідним встановлення системи «вимірювачів та критеріїв, які дозволяють встановлювати якісні показники тих чи інших результатів» [2, с. 53], що забезпечить справедливу диференціацію студентів фінансово-економічних спеціальностей згідно з їхнім рівнем іншомовних знань.

Оскільки, критерій є ознакою, на основі якої проводиться оцінка або класифікація чого-небудь, до критеріїв ІПКК майбутніх випускників бакалаврату фінансово-економічних спеціальностей належать такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких оцінюється міра її сформованості. А це значить, що критерії ІПКК майбутніх фінансистів та економістів повинні відповідати її компонентам. Тобто, пропонуємо розглядати критерії володіння іншомовною професійною комунікативною компетентністю студентів-бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей як чітко визначену сукупність ознак, що дозволяють зробити висновок про ступінь відповідності фактичного рівня отриманих знань випускника бакалаврату фінансово-економічного фаху згідно зі встановленими вимогами програми фінансово-економічного вищого навчального закладу та спрогнозувати рівень їхньої успішності та конкурентоспроможності у фінансово-економічній сфері на українському та світовому ринку праці.

Дослідивши дефініцію «показника» в словнику української мови як свідчення, доказу, ознаки чого-небудь, наочних даних про результати якоїсь роботи, якогось процесу, даних про досягнення в чому-небудь [5, с. 351], та позицію вчених щодо визначення «показника» у психолого-педагогічній літературі та сформувавши власну думку, пропонуємо сприймати показник як відповідний прояв критерію на конкретному етапі формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів-бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей.

Посилаючись на результати робіт В. Безпалька [1, с. 192], С. Змеєва [4, с. 128], та згідно з власними переконаннями, визначимо основні ознаки критеріїв при вимірюванні оцінки сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності:

- по-перше, критерії мають чітко відображати складову (теоретико-практичну тематичну сутність та міжпредметну направленість) вимірюваного об'єкту ІПКК фінансово-економічного напрямку;
- по-друге, критерії мають містити зв'язок між дидактичними цілями та результатами навчання ІПКК фінансово-економічного спрямування;

- по-третє, важливо, щоб критерії оцінки ІПКК могли підлягати кількісному аналізу,
- по-четверте, вони повинні вимірюватися в легкій і зручній формі;
- по-п'яте, критерії мають оцінювати кількісну та якісну складову володіння ІПКК майбутніх фінансистів та економістів, та креативний підхід студентів до опанування об'єктом професійних знань.

Виходячи з вищезазначеного, визначимо «критерій сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх випускників фінансово-економічного бакалаврату» як міру порівняння якісних і кількісних показників отриманих результатів знань від процесу навчання ІПКК фінансово-економічного спрямування.

Критерії ІПКК випускників фінансово-економічного бакалаврату відображають її суттєві характеристики і є достатніми для визначення сформованості означеного інтегрального утворення, для чого були виявлені їхні ознаки, визначені показники, наведені в таблиці 1 (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Критеріальний підхід до діагностики сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційно-цільовий	- пізнавальний інтерес до опанування іноземною мовою; - прагнення до професійного самовдосконалення; - потреба в оволодінні новими знаннями у сфері фінансово-економічної діяльності.
Пізнавальний	- володіння іншомовними комунікативними знаннями фінансово-економічного напрямку; - володіння знаннями іншомовного ділового менеджменту; - обізнаність у відмінностях фінансово-економічної та вітчизняної документації.
Операційно-технологічний	- уміння іншомовного спілкування; - застосування професійних технологій вітчизняної та міжнародної фінансово-економічної сфери засобами іноземного мовлення; - здатність застосовувати технології ділового іншомовного спілкування.
Особистісно-рефлексивний	- комунікативні здібності; - самооцінка професійних та іншомовних навичок та вмінь; - вольові якості.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нашого дослідження та власного педагогічного досвіду щодо формування ІПКК майбутніх фінансистів та економістів, наведемо такі критерії та показники:

1. Мотиваційно-цільовий, який визначається такими показниками, як прояв пізнавального інтересу до опанування іноземною мовою, прагнення до власного професійного вдосконалення та бажання прояву себе на рівні висококваліфікованого фахівця міжнародного рівня, що буде одночасно забезпечуватися потребою в оволодінні новими знаннями фінансово-економічної сфери діяльності.

Мотивацією у формуванні іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фінансистів та економістів є потреба людини досягти бажаного результату в зазначеній професійній діяльності, власному самоствердженні в ній та життєвій реалізації. Розглядаючи мотивацію досягнення як систему спонукань, мотивів, інтересів, притаманних особистості, що стосуються досягнення необхідного рівня ІПКК для успішного кар'єрного та професійного зростання, зазначимо, що означений тип мотивації характеризується подоланням внутрішніх розбіжностей між досягнутим і необхідним рівнем іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця фінансово-економічної сфери.

Цільова складова мотиваційного критерію визначена у 3. Підручної [7, с. 37-46], яка є спонукальним важелем до застосування знань та вмінь ІПКК майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей у конкретних професійних та життєвих ситуаціях; умінням прогнозувати результати спілкування; свідомим та цілеспрямованим застосуванням техніки

спілкування.

2. Пізнавальний, який вказує на володіння, накопичення та вдосконалення знань з іншомовної комунікації, а також знань професійно-спрямованих фінансово-економічних дисциплін, ділової фінансово-облікової документації та професійного менеджменту. Він має на увазі підготовленість майбутнього випускника фінансово-економічного вишу до професійної іншомовної діяльності як теоретично, так і практично, з необхідністю володіння знаннями фундаментальних ідей, сучасних цілей, принципів і теорії базової науки.

Сучасний професіонал фінансово-економічного фаху для ефективного здійснення навчання та подальшої реалізації себе в іншомовній професійній діяльності має не тільки володіти знаннями з іноземної мови та фахових дисциплін, а й умінями застосовувати професійні та інноваційні технології вітчизняної та зарубіжної фінансово-економічної діяльності засобами іноземного мовлення.

Відтак, рівень методологічних, загальнотеоретичних і спеціальних знань випускника бакалаврату фінансово-економічного факультету вважаємо одним з показників означеного критерію.

Окрім того, він проявляє себе у необхідності знання базисного навчального плану й можливостей інтеграції змісту фінансово-економічних предметів з іншомовними дисциплінами. У майбутнього спеціаліста фінансово-економічної сфери має бути сформована іншомовна комунікативна компетенція, до складу якої входять мовна, мовленнєва та соціокультурна компетенції. Крім того, майбутній бакалавр фінансово-економічного фаху має володіти сучасними психолого-педагогічними концепціями сучасних норм спілкування рідною та іноземною мовами.

3. Операційно-технологічний критерій реалізується через володіння умінями іншомовного спілкування та їхньої практичної реалізації через оперування професійними технологіями вітчизняної та міжнародної фінансово-економічної сфери, обізнаність в інноваційних фінансово-економічних розробках і проектах, використання та застосування інформації з цих матеріалів засобами іноземного мовлення для повноцінної самореалізації випускника бакалаврату міжнародного професійного рівня. Він проявляється у практичній реалізації власного професійного досвіду, прояву ініціативи у прийнятті рішень та їхне анонсування засобами іншомовної комунікації, творчому підході при вирішенні професійних завдань фінансово-економічного напрямку засобами іноземного мовлення.

Іншим показником операційно-технологічного критерію ми розглядали використання прийомів професійного менеджменту, що передбачає вміння спеціаліста керувати професійними ситуаціями, процесом соціалізації і поведінкою партнерів-співрозмовників. Усі перелічені вміння та навички полягають у володінні технологією ділового іншомовного спілкування в спільній пізнавальній діяльності, тобто такої системи впливу на співрозмовника, врахування його індивідуальних та професійних особливостей, розуміння його зосереджень і цінностей, що дозволяє створити атмосферу спільності, повноцінного співробітництва під час рішення завдань фахового фінансово-економічного спрямування в іншомовному середовищі.

Сформованість умінь управління в професійному діалозі є показником ступеня оволодіння майбутнім спеціалістом прийомами професійного ділового менеджменту, усвідомленням і стійкою потребою в їх удосконаленні. Компетентний фахівець має вміти вибирати й ставити завдання своєї управлінської діяльності, правильно аналізувати професійні ситуації, причини поведінки партнерів, приймати професійно обґрунтовані рішення, передбачати їх соціальні та професійні наслідки. Він мусить вміти самостійно вибирати й розробляти методи управління.

4. Особистісно-рефлексивний критерій вказує на психологічну готовність майбутнього фахівця фінансово-економічної сфери до реалізації власних комунікативних здібностей у професійних ситуаціях іншомовного середовища, доброзичливе ставлення до культури та поведінки іншомовного співрозмовника, де згідно з «Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», здійснення громадянського виховання є необхідним для формування толерантного ставлення до інших культур і традицій [6, с. 301].

Слід зазначити, що при спілкуванні на всіх рівнях полікультурного середовища особливо суттєвим є присутність взаєморозуміння, терпіння до представників різних націй та культур.

Іншим показником зазначеного критерію вважаємо самооцінку власних професійних та іншомовних навичок, умінь та професійно значущих якостей особистості, які мають відповідати вимогам ведення іншомовного ділового діалогу, а також проявлятися через самоконтроль та самовідповідальність за власні професійні обов'язки, продукування рефлексії та самоорієнтування при нетипових чи негативних комунікативних іншомовних ситуаціях, здатності проектувати власні комунікативні дії залежно від детермінованих професійно-орієнтованих ситуацій.

Як відомо, адекватна самооцінка власної професійної компетентності особистості передбачає вміння адекватно оцінити свої можливості та якості в іншомовних знаннях, необхідні для фінансово-економічної професійної діяльності. Самооцінка є важливим регулятором поведінки людини. Від неї залежать взаємовідносини з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до своїх успіхів і невдач. Правильне сприйняття себе, своїх можливостей є необхідною умовою орієнтації людини у власних силах, уміннях, здібностях. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини в цілому та іншомовній професійної діяльності бакалавра фінансово-економічного фаху зокрема, а також його подальший професійний розвиток.

Стійка рефлексивна позиція також є важливою умовою сформованої професійної самосвідомості майбутніх фінансистів та економістів. Вона передбачає здійснення постійного аналізу власних дій у процесі навчання і станів як власної особистості, так і співрозмовника. Це дозволяє об'єктивно аналізувати свої поведінкові та професійні вчинки у процесі навчання, та розвивати власні вольові якості, прояв яких буде сприяти повноцінному спілкуванню у подальшій фаховій діяльності з підлеглими, колегами, партнерами, клієнтами, конкурентами, з'ясування їхніх позицій, а також розуміння ними «рефлексуючого» та притаманних йому особливостей.

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей, у подальшій науковій роботі вважаємо за необхідне визначити якісну характеристику рівнів сформованості ПКК студентів бакалаврату фінансово-економічного факультету та провести ранжування викладачами фінансово-економічних закладів вищезазначених показників для визначення стану сформованості ПКК майбутніх випускників.

### Література:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Дмитриева Н. П. Культура игровой деятельности будущих педагогов: критерии и уровни сформированности / Н. П. Дмитриева // Среднее профессиональное образование. — 2009. — № 5. — С. 52-54.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Рада с питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов. Страсбург. — К., Вид-во «Ленвіт». — 2003. — 262 с.
4. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 128 с.
5. Новый тлумачний словник з української мови / Укл. В. Яременко, О. Сліпущко. — К.: Аконті, 1998. — 351 с.
6. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учеб. пособ. — С-Пб, 1999. — 301 с.
7. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Підручна Зинаїда Федорівна; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Тернопіль, 2008. — С. 37-46.

*У статті досліджуються проблеми визначення, співвідношення та адаптованості української до сучасної міжнародної системи освіти через критерії та показники стану сформованості іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів фінансово-економічних спеціальностей.*

**Ключові слова:** діагностичний інструментарій, іншомовні знання, сучасні технології, професійна самореалізація.

*В статье исследуются проблемы определения, соотношения и адаптированности украинской к современной международной системе образования посредством критериев и показателей состояния сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих бакалавров финансово-экономических специальностей.*

**Ключевые слова:** *диагностический инструментарий, знания иностранного языка, современные технологии, профессиональная самореализация.*

*The problems of determination, coinciding and adaptation of Ukrainian to international modern system of education through criteria and indexes of the status of the formed foreign-language professional communicative competence of future bachelors of financial and economic specialties are researched in this article.*

**Key words:** *diagnostic tools, foreign language knowledge, modern technologies, professional self-realization.*

УДК 371

Е.А. Рамазанова  
м. Сімферополь, Україна

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИМІРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

**Виклад основного матеріалу.** Гуманістично спрямоване, особистісно орієнтоване навчання та виховання учнів можливе лише за умови спеціальної фахової кваліфікації майбутніх учителів у педагогічних вищих навчальних закладах, а її «різномісність потребує формування майбутнього педагога не тільки як предметника, а й як людини культури, яка має значний виховний вплив» [8, с. 3].

**Метою статті** є розкриття особливостей професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вимірах педагогічної взаємодії.

Майбутній учитель початкових класів має бути обізнаний з основними вченнями в галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, здатний аналізувати соціально-значущі проблеми та процеси, вміти використовувати методи цих наук у своїй професійній і соціальній діяльності; знати етичні та правові норми, які регулюють відносини людини до суспільства, навколишнього, вміти враховувати їх у власному житті та професійній діяльності; розуміти сутність і соціальне значення своєї майбутньої професії; мати цілісне уявлення про процеси та явища, що відбуваються в суспільстві та природі, про методи їх пізнання, вміти скористатись ними при вирішенні відповідних освітньо-виховних завдань при виконанні професійних функцій; мати наукове уявлення про здоровий спосіб життя, володіти вміннями та навичками фізичного самовдосконалення; володіти культурою мислення, знати його загальні закони, у письмовій чи усній формі правильно оформлювати свої думки.

Після закінчення педагогічного вищого навчального закладу вчителі початкових класів мають достатній рівень професійної підготовки та загальної культури, особистої відповідальності, любові до дітей, здібності до співробітництва з ними, правильного їх розуміння, адекватного відгукування на їхню поведінку та стан, творчого підходу до власної професійної діяльності; вміють на науковій основі організувати свою працю, використовувати інтерактивні й інноваційні методи й технології навчання; володіють знаннями основ виробничих відносин, готовністю для кооперації з колегами та до роботи в колективі, знають основи педагогічної майстерності, що особливо актуально в контексті нашого дослідження. Також майбутні вчителі спроможні в умовах розвитку науки та мінливої соціальної практики до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей, уміють набувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітнянські технології.

На думку С. Мартиненко, вчителю початкових класів необхідно «вміти аналізувати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнаючи серед них випадкові

та помилкові; моделювати та перетворювати моделі взаємодії, визначати мету та розробляти конкретні завдання діагностичного вивчення, підбирати діагностичний інструментарій, накопичувати й обробляти діагностичну інформацію, здійснювати самодіагностику» [5, с. 149].

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів є *готовність*, що визначається як «стан готового та бажання зробити що-небудь» [10, с. 194]. Аналізуючи наукову літературу, можна визначити «готовність» як категорію сформованості самосвідомості людини та конгруентності Я та як наявність здібностей, набуття певних якостей особистості, їх своєрідний синтез.

Визначено, що готовність студентів до професійної діяльності містить у собі такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші досить стійкі професійні мотиви; орієнтовний – знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості; операційний – володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; вольовий – самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків; оцінний – самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам.

Отже, постала необхідність визначити напрями фахової підготовки вчителя, які б слугували підґрунтям його загальнокультурного, психолого-педагогічного, методичного розвитку. Серед них провідна роль належить *педагогічній взаємодії*, формування якої дає змогу подолати ціннісний вакуум не тільки у свідомості майбутнього вчителя, а й у суспільстві в цілому.

Ключовим аспектом педагогічної взаємодії науковці (Н. Кузьміна, В. Сластьонін) [4; 9] визначають взаємність дій її суб'єктів, їх взаємозумовленість та узгодженість із метою встановлення контакту. При цьому провідна роль у процесі навчання належить педагогу. Залежно від того, якою мірою вчитель володіє засобами та механізмами педагогічної взаємодії, можна говорити і про педагогічну майстерність, що виявляється в діяльності (Н. Кузьміна) [4], але до неї не зводиться, вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь (В. Сластьонін) [9]. Суть в особистості вчителя, її позиції, здатності керувати діяльністю на високому професійному рівні.

Педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності викладача. Зовні вона проявляється в успішному творчому вирішенні найрізноманітніших педагогічних завдань, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи. Більш конкретними зовнішніми показниками майстерності є: високий рівень виконання, якість роботи викладача; доцільні, адекватні педагогічним ситуаціям дії викладача; досягнення результатів навчання, виховання.

З внутрішньої сторони педагогічна майстерність – це функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних завдань. У цьому плані педагогічна майстерність – вираження особистості викладача, його можливостей самостійно, творчо, кваліфіковано займатися педагогічною діяльністю.

Внутрішня сторона педагогічної майстерності включає знання, навички, вміння, професійно важливі якості викладача, позитивне ставлення до педагогічної праці, інтерес і любов до неї, педагогічні й організаторські здібності, адекватні вимогам професії риси характеру, прояви темпераменту, особливості психічних процесів, психологічну готовність (тривалу й ситуативну) до діяльності.

Творче володіння вчителем педагогічною взаємодією – є з одного боку, умовою, необхідною для його ефективної роботи, а з іншого – найвищим рівнем прояву педагогічної майстерності вчителя. Відзначаючи її роль у діяльності вчителя, А. Макаренко зазначав, що професійний педагог уміє розмовляти з дитиною, володіє мімікою, може стримувати свій настрій, уміє «організувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим», кожен рух педагога

виховує. Для В. Сухомлинського «завдання педагога виховувати почуття благородного гумору: здатність поєднувати радісний подив зі співчуттями, співпереживаннями, жалістю... Маленька людина, яка усміхаючись, співчуває і жаліє, ніколи не буде насміхатись над людиною, висміювати її тоді, коли треба допомогти» [11, с. 579].

Тому постановка питання проектування різноманітних засобів професійної взаємодії вчителя, в тому ж числі й засобами позитивного педагогічного гумору – «це спроба розібратися у завтрашньому дні школи» [6, с. 4].

Актуальність проблеми формування педагогічної взаємодії посилюється соціально-психологічною ситуацією в суспільстві, коли зруйновано старі моральні орієнтири, задекларовано нові цілі та завдання, але не визначено відповідні цінності й ідеали, що їх супроводжують.

Педагогічна взаємодія покликана сьогодні втілити ідеї гуманістичної педагогіки, яка шукає шляхи олюднення процесів навчання та виховання, звільнення школи від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до дитини. Вона здатна регулювати соціальне та природне в суб'єкті життєдіяльності через усвідомлення їх збалансованого впливу на нього.

Отже, саме через професійну взаємодію конкретизуються загальнолюдські та загальнокультурні цінності щодо умов фахової діяльності. При цьому *професійна взаємодія* містить сукупність моральних норм, які визначають ставлення працівника до свого професійного обов'язку, а через нього – до людей, із якими він контактує у процесі діяльності.

Визначення педагогічної взаємодії як базового компонента професійної підготовки вчителя впливає на кінцевий результат професійного навчання, що виводиться на рівень готовності до компетентного здійснення педагогічної діяльності в усіх її сферах.

Педагогічна взаємодія набуває особливої ваги, оскільки за своєю сутністю є системоутворювальною, такою, що інтегрує всі сфери професійної підготовки вчителя. Визначення саме цієї складової професійної діяльності педагога зумовлено необхідністю переорієнтації свідомості майбутніх учителів на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості учня та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами, а також формування готовності педагога до адекватної поведінки в різних ситуаціях шкільного життя, які потребують морального вибору. Однак дослідження останнього часу констатують той факт, що в більшості педагогів відсутнє сприйняття кожної дитини як особистості, індивідуальності бажання бачити в духовному вдосконаленні мету та зміст своєї педагогічної діяльності.

Таким чином, формування в майбутніх учителів початкових класів уміння відтворювати педагогічну взаємодію у професійній діяльності – це соціально важлива проблема, від розв'язання якої залежить успіх гуманізації системи освіти, підвищення загальної культури в суспільстві, перспектива розвитку сучасної людини.

Особливого значення набуває ця проблема в системі початкової освіти. Саме в молодшому шкільному віці в дитини закладаються основи пізнання, моралі, здатності орієнтуватися в цінностях реальної дійсності. Експериментально доведено, що в цей час система «вчителі ↔ дитина» домінує у свідомості учня й визначає сукупність соціально-психологічних характеристик молодшого школяра (самооцінку, мотивацію, норми поведінки, ставлення до різних видів діяльності).

Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування різних засобів, зокрема і гумору, у педагогічній взаємодії недостатньо розроблена в сучасній українській педагогічній науці. Не визначено поняття «готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору у педагогічній взаємодії», його зміст, структуру, критерії оцінки. Недостатнє вивчення проблеми на теоретичному рівні ускладнює й пошук практичних шляхів її реалізації як базового компонента професійної підготовки вчителя. Вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору у педагогічній взаємодії передбачає визначення базових понять, які є передумовою наукового обґрунтування об'єкта дослідження.



Зважаючи на комплексний, міждисциплінарний характер зазначеної проблеми, тезаурус роботи становлять поняття різного ступеня узагальнення. Умовно їх можна поділити на дві групи: *базові і похідні*. На ієрархію понять впливає загальна мета, яка визначається сьогодні в професійній педагогічній освіті, а саме: формування професійної компетентності, високої педагогічної культури, відповідних моральних якостей учителя. Водночас цілісність особистості вимагає розгляду готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору у педагогічній взаємодії як складової її професійної компетентності, частини педагогічної культури, виховного потенціалу.

Отже, до групи *базових* понять належать: *професійна підготовка вчителя початкової школи, професійна компетентність, педагогічна взаємодія, педагогічна майстерність*. До групи *похідних*, що формуються на основі базових – *педагогічна взаємодія засобами гумору та готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору у педагогічній взаємодії*.

Кожне з понять першої та другої груп має свій зміст, структуру й може бути схарактеризоване достатньо повно. Однак, зважаючи на проблему дослідження, обмежимося коротким викладом кожного.

Щодо до базового поняття дослідження – *професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів* – то аналіз фундаментальних досліджень, безпосередньо присвячених вивченню ключових проблем професійної підготовки вчителя першого ступеня освіти, а через це – тих, що набули найбільш відчутний науковий резонанс з-поміж освітянської спільноти, засвідчує таке: протягом останнього десятиріччя досить активно науковці досліджують саме проблему професійної підготовки вчителя початкових класів у зв'язку з новопосталими завданнями, пов'язаними, з одного боку, із докорінними змінами в початковій ланці освіти, зумовленими втіленням у 2012 році Державного стандарту для початкової школи, статусом сучасного молодшого школяра в соціальних координатах, а з іншого – із «парадигмальним зсувом» (О. Савченко), який нині характеризує процес і результати професійної підготовки такого педагога, на якого чекають суспільство, учні, батьківська громада [7].

Н. Кічук [3, с. 55] визначає «низку обставин, що позитивно позначились на активізації дослідницької уваги саме до проблематики професійної підготовки конкурентноздатного вчителя початкової школи. По-перше, актуалізація євроінтеграційних процесів у вітчизняній освітній сфері. По-друге, суспільний резонанс, якого набула аналітична робота, представлена у вигляді «Білої книги національної освіти України», де чітко прописаний людиноцентрований освітній імператив [1, с. 9]. По-третє, конкретизація параметрів підготовки фахівців нової генерації, окресленої у проекті «Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки».

Сучасна когорта науковців приділяє також певну увагу проблемам професійної підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти у своїх дисертаціях і монографіях. Так, К. Авраменко розробила науково-методичне забезпечення процесу методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у педагогічних вищих навчальних закладах. Вчена наголошує на необхідності виокремлення поняття «методичної підготовки» як важливої складової професійної підготовки вчителів початкових класів. Цей висновок узгоджується з сучасними дослідженнями Л. Арчажнікової, І. Кобиляцького, Л. Кондрашової, Л. Сушенцевої, які дозволяють назвати окрім загальноосвітнього, психолого-педагогічного (або загальнопедагогічного) та спеціального, методичну підготовку структурним компонентом системи професійної підготовки майбутнього педагога.

Н. Глузман у своїй докторській дисертації «Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів» розроблює систему ефективного формування методико-математичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів; у науковий обіг вводить поняття «методико-математична компетентність учителя початкових класів», яка розглядається як системне особистісне утворення, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивно-творчого компонентів; обґрунтовує

концептуальні засади системи формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів; розробляє структурно-функціональну модель системи формування методико-математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, яка здатна виступити ефективним засобом підвищення якості професійної підготовки вчителя; пропонує проблемно-модульну технологію формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що забезпечує організацію професійної педагогічної діяльності студентів у навчанні молодших школярів математики; характеризує педагогічні умови формування методико-математичної компетентності студентів спеціальності «Початкова освіта», що сприяють підвищенню рівня їхньої методико-математичної компетентності [2].

Ідеї вченої продовжено в роботі Г. Шпиталевської, яка розробила теоретичну модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності; спроектувала дидактичні засоби процесу підготовки студентів до формування загальнокультурної компетентності, виокремила структурні компоненти готовності майбутніх учителів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності, а також критерії та рівні їх сформованості. У дослідженні реалізовано бінарний, культурологічний і компетентнісний підходи до процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів [12].

**Висновки.** Отже, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в Україні сьогодні набуває нового змісту, що зумовлено зміною освітньої парадигми. Це актуалізує необхідність перегляду існуючих напрацювань в означеній сфері та вдосконаленні ресурсного забезпечення формування професійно важливих умінь майбутніх фахівців початкової ланки освіти. Виходячи з того, що домінуючою є сьогодні гуманістична парадигма, необхідно зауважити, що ключовою проблемою системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є впровадження ідей салютогенезного підходу, основним принципом якого виступає використання елементів гумору в навчально-виховному процесі.

### Література:

1. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики: [текст] / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук. – К.: Плеяда, 2005. – 120 с.
2. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія / Н. А. Глузман. – К.: Вища школа –ХХІ, 2010. – 407 с.
3. Кіреєва І. В. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності / І. В. Кіреєва // Наукові записки. – Вип. 108 – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2012. – Ч. 2. С. 40-44.
4. Кузьміна Н. В. Способность, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьміна. – Л.: Знание, 1985. – 52 с.
5. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія/ С. М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434с.
6. Психологическая служба школы. Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 1995. – 210 с.
7. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. Минск: Беларуская навука, 1998, – 320 с.
8. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів // Початкова школа. – 2000. – №1. – С 1-4.
9. Слостенин В. А., Каширин В. П., Психология и педагогика: учеб. пособие / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 390 с.
10. Словарь русского языка. Т.2: К – О / под ред. А. П. Евгеньевой; АН СССР, Ин-т русского языка. – 2-е изд., испр., доп. – М.: Русский язык, 1982. – 736 с.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1969. – 513 с.
12. Шпиталевська Г. Р. Можливості змісту спецкурсу у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів / Г. Р. Шпиталевська: зб. наук. праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми». – Вип. 32. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 518-521.

*У статті розкрито особливості професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вимірах педагогічної взаємодії.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, вчитель початкових класів.

*В статье раскрыты особенности профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в*

*измерениях педагогического взаимодействия.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учитель начальных классов.

*The article reveals the features of professional preparation of future teacher of initial classes in measurements of pedagogic interaction.*

**Key words:** professional training, the teacher of initial classes.

УДК 378:57:57.013

К.Є. Рум'янцева, О.М. Вільчинська  
м. Вінниця, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

**Постановка проблеми.** Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, швидка зміна техніки і технології в усьому світі — все це потребує таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається. Тому сучасному суспільству потрібні освічені, конкурентноздатні фахівці, які здатні самостійно освоювати та впроваджувати нові технології. Таким чином, у процесі підготовки фахівців підвищується значимість самостійної роботи, як форми навчання, покликаної забезпечити необхідний досвід самоосвіти.

Випускники вищих навчальних закладів повинні мати не лише ґрунтовні професійні знання, а й уміння самостійно приймати рішення, бути здатними до саморозвитку, самоосвіти, до інноваційної діяльності. Тому останнім часом у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів спостерігається тенденція до збільшення кількості годин, відведених на самостійну роботу студентів, що в свою чергу передбачає принциповий перегляд організації процесу навчання.

Самостійна робота (її планування, організаційні форми і методи, система контролю) є однією з найменш досліджуваних проблем теорії і методики навчання конкретних дисциплін.

Вагомий внесок у розвиток теорії самостійності та творчої активності зробили педагоги Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Махмутов, І. Огородніков, П. Підкасистий, М. Скаткін, психологи Л. Вигодський, П. Гальперін, В. Давидов, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін.

**Мета статті** — проаналізувати та узагальнити існуючі підходи щодо організації самостійної роботи студентів вищих економічних навчальних закладів і запропонувати технологію організації СРС на заняттях з вищої математики.

**Виклад основного матеріалу.** Головним документом, що регламентує аудиторну і позааудиторну роботу студентів вищих навчальних закладів, є навчальний план з кожної спеціальності. Традиційно у більшості вищих навчальних закладів, визначаючи бюджет навчального часу студентів, виходять із співвідношення 6:4, що передбачає 6 годин щоденних аудиторних занять і 3-4 години позааудиторних. Але останнім часом кількість аудиторних годин, що відводиться на вивчення дисциплін «Вища математика» та «Теорія ймовірностей та математична статистика», які входять до циклу «Математика для економістів», скорочена, при цьому змістовна частина курсів, згідно з наявними стандартами, залишилась такою ж. Наприклад, для дисципліни «Теорія ймовірностей та математична статистика» відводиться 76 годин на аудиторну роботу і 104 години на самостійну роботу студентів. У зв'язку з цим вагомим значенням набуває організація самостійної роботи студентів. Водночас варто визначити, що реформування навчально-виховного процесу вищої школи не завжди призводило до очікуваних результатів. Аналізуючи організацію навчально-виховного процесу, зокрема організацію самостійної роботи студентів, не можна не помітити наявності серйозних проблем.

Значна частина викладачів математики кафедри гуманітарних та фундаментальних

дисциплін Вінницького навчально-наукового інституту економіки ТНЕУ зосереджує увагу на необхідності інтенсифікувати СРС, повернути від масового навчання до посилення в ньому індивідуального підходу, до його активних методів. Вони намагаються перетворити інститут у місце, де майбутні спеціалісти займаються самоосвітою і самовихованням, а викладачі допомагають їм у цьому, забезпечують умови для самостійного оволодіння знаннями з найрізноманітніших джерел інформації, організують самостійну навчальну і наукову роботу. Варто підкреслити, що у процесі управління самостійною роботою студентів, окрім організуючої, коректуючої та контролюючої функцій діяльності викладача, добре себе зарекомендувало й опосередковане керівництво, яке зводиться до створення сприятливих умов для самостійної роботи, створення «творчої атмосфери», що збуджує студента до професійного самовираження.

Відтак, самостійна робота студентів є спланованою, організаційно і методично спрямованою пізнавальною діяльністю, яка відбувається без прямої допомоги викладача для досягнення конкретної мети, але за його завданням, під його керівництвом, у спеціально відведений для цього час. До того ж вона може мати місце як під час занять, так і в позанавчальний час та передбачати активну розумову чи практичну діяльність, пов'язану з пошуком найбільш раціональних способів виконання запропонованих завдань та з аналізом результатів роботи. До поширених видів самостійної роботи належать: робота з навчальною і довідковою літературою, з джерелами Інтернету; різні форми роботи під час розв'язування задач; робота з роздатковим матеріалом, моделями; рецензування відповідей; виконання комплексних практичних індивідуальних завдань (КПЗ).

При цьому варто зауважити, які б види самостійної роботи не виконували студенти на заняттях, керівна роль залишається за викладачем. Тепер ця теза дещо зазнала зміни, деформації у посиленні ролі і значущості самостійної пошуково-пізнавальної навчальної діяльності студента, але вона передбачає обов'язкову діяльність викладача, а відтак здійснюється при наявності викладача.

Під час відбору форм організації самостійної роботи студента обов'язковим є врахування основних принципів дидактики: принцип доступності і систематичності; зв'язку теорії з практикою; поступового наростання складності завдань; принцип творчої активності; принцип диференційованого підходу до студентів та інші.

У педагогічній літературі [1, с. 58] за дидактичною метою виокремлюють чотири типи самостійної роботи:

- перший тип спрямований на формування у студентів умінь працювати за заданим зразком. Ідентифікація об'єктів і явищ, упізнання їх шляхом порівняння з відомим зразком. Це підготовчий етап до самостійної діяльності студентів;
- другий тип передбачає формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові задачі;
- третій тип спрямований на формування у студентів знань, що є основою для розв'язування нетипових завдань;
- четвертий тип передбачає створення передумов для творчої діяльності студентів.

Основне завдання організації СРС полягає в створенні психолого-дидактичних умов розвитку інтелектуальної ініціативи і мислення на заняттях будь-якої форми. Основним принципом організації СРС має стати переведення всіх студентів на індивідуальну роботу з переходом від формального виконання певних завдань до пізнавальної активності з формуванням власної думки під час розв'язування поставлених проблем питань і завдань.

Ураховуючи, що зміст самостійної роботи повністю направлений на реалізацію її цілей, то під час відбору її змісту потрібно дотримуватись таких психолого-педагогічних умов:

- включення в освітній процес дидактичних засобів навчання, які оптимізують діяльність викладачів та студентів;
- використання стимулюючих та заохочувальних факторів;

- посилення ролі контрольної-діагностичних та коригувальних заходів для підвищення якості СРС;
- формування активно-пошукового рівня самостійності через використання дидактичних засобів освітнього середовища;
- забезпечення раціонального поєднання обсягу спільної роботи з викладачем і самостійної роботи;
- забезпечення студентів необхідним методично-інструктивним матеріалом [2].

Мета СРС — навчити студента осмислено й самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, потім з науковою інформацією, закласти основи самоорганізації та самовиховання з тим, щоб навчити надалі неперервно підвищувати свою кваліфікацію. Провідна роль в організації СРС належить викладачу, завданням якого є побачити й розвинути кращі якості студента. Під час вивчення вищої математики організація СРС має утворювати єдність трьох взаємопов'язаних форм:

- 1) позааудиторна самостійна робота;
- 2) аудиторна самостійна робота, що здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача;
- 3) творча, зокрема науково-дослідна робота (робота в наукових гуртках, підготовка до предметних олімпіад).

Самостійну роботу для студентів з дисципліни «Вища математика» можна розглядати, як систему диференційованих завдань, яка допомагає правильно організувати вивчення тієї чи іншої теми:

- трьохваріантні завдання за ступенем ускладнення — полегшені, середні, підвищені (вибір варіанту дається самому студенту);
- загальне для всієї групи завдання із запропонованою системою додаткових завдань за зростаючим ступенем ускладнення;
- індивідуальні диференційовані завдання;
- групові диференційовані завдання з урахуванням різної підготовки студентів (варіант визначає викладач);
- рівноцінні двохваріантні завдання по рядах з додатковим по кожному варіанту, системи додаткових завдань за зростаючим ступенем ускладнення;
- загальні практичні завдання з вказаною мінімальною і максимальною кількістю задач або прикладів для обов'язкового виконання;
- індивідуально-групові завдання різного ступеню складності по певних зразках;
- індивідуально-групові завдання, запропоновані у вигляді запрограмованих карток.

Усі ці індивідуальні завдання і приклади виконують роль сходинки, які допомагають студентові ліквідувати прогалини в знаннях, розвивають уміння аналізувати, узагальнювати матеріал.

Активність роботи студентів на практичних заняттях з вищої математики може бути посилена введенням нової форми СРС, суть якої полягає в тому, що після закінчення теми чи розділу студенти отримують індивідуальні завдання (варіант), при цьому загальна умова завдання однакова для всіх, тільки різняться початкові дані. Перед початком виконання завдання викладач дає лише загальні методичні вказівки. Виконання СРС на практичних заняттях з перевіркою результатів викладачем привчає студентів грамотно й правильно виконувати розрахунки, користуватись конспектами лекцій. Лекція забезпечує лише знайомство з матеріалом, але не виробляє умінь, навичок, творчого оволодіння знаннями. Таким чином, матеріал, що вивчається, засвоюється глибше, у студентів змінюється ставлення до лекцій, оскільки без розуміння теорії важко розраховувати на успіх у розв'язуванні задач.

Наприклад, після вивчення теми «Лінійні неоднорідні диференціальні рівняння другого порядку» можна дати студентам для самостійного опрацювання таке завдання:

Знайти загальний розв'язок диференціального рівняння:

1	$y'' + 3y' - 3y = 3 - x$	16	$y'' + 6y' + 5y = 25x^2 - 2$
2	$y'' - 2y' + 10y = 37 \cos x$	17	$y'' - 6y' + 9y = 3x - 1$
3	$y'' + 4y = 8 \sin 2x$	18	$y'' - 2y' + y = 2e^x$
4	$y'' - 3y' + 2y = e^x$	19	$y'' + y' - 2y = 6x^2$
5	$y'' + 3y' = 9x$	20	$y'' - 4y = 8x^3$
6	$y'' + 4y = 3 \sin 2x$	21	$y'' - 2y' - 3y = x^2$
7	$y'' - 6y' + 9y = 9x^2 - 39x + 65$	22	$2y'' - 10y' + 13y = 4 \cos 7x$
8	$y'' + 6y' + 9y = e^{-3x}$	23	$y'' + 49y = 3 \sin 7x$
9	$4y'' - 4y' + y = -25 \cos x$	24	$3y'' + 10y' + 3y = e^{-3x}$
10	$y'' - 3y' = 2x^2 + 5x$	25	$y'' + y' - 5y = 10x$
11	$y'' + 5y' + y = 12x - 3$	26	$y'' + 5y' - y = 5x$
12	$y'' + 2y' - 5y = 7x + 2$	27	$y'' - 3y' + 2y = 3e^{2x}$
13	$y'' - 5y' - y = 1$	28	$y'' + 2y' - 3y = 2e^x$
14	$y'' - 5y' + y = 4x$	29	$y'' + y' = 5x + 3$
15	$y'' + 4y = \sin 2x$	30	$y'' - 3y' + 2y = 10e^{-x}$

Кожен студент має окремий варіант завдання і працює самостійно. Під час виконання самостійної роботи дуже важливо, щоб студенти не припускались помилок, уміли перевіряти виконану роботу, знаходити зроблені помилки і виправляти їх. Студентів слід навчити умінню проконтролювати правильність виконання самостійної роботи на предмет, чи не пропущено випадкової помилки. Тобто ми маємо навчити студентів оцінювати отримані результати та робити правильні висновки.

**Висновки.** Процес навчання неможливий без самостійної роботи студентів, оскільки засвоєння матеріалу відбувається тільки в активній діяльності.

Отже, самостійна робота допомагає студенту сформувати власну оцінку фактів і процесів, сприяє творчим пошукам, активному засвоєнню навчального матеріалу, перетворенню здобутих знань на особисті переконання.

### Література:

1. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М., 1980. — 240 с.
2. Анна Ткаченко. Організація самостійної роботи студентів як дидактична проблема / Ткаченко Анна, Кулик Людмила // Наукові записки. — Випуск 90. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. — С. 286-290.
3. Ольга Слободяник. Зміст та види індивідуальних завдань для забезпечення активної пізнавальної діяльності студентів з фізики / Слободяник Ольга // Наукові записки. — Випуск 2. — Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. — Кіровоград: РВВК ДПУ ім. В. Винниченка, 2011. — С. 137-144.

*Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи студентів під час вивчення вищої математики. Як приклад розглядаються можливі індивідуальні завдання, що підвищують ефективність самостійної дослідницької діяльності студентів.*

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, індивідуальні завдання, вища математика.

*В статье рассматриваются проблемы организации самостоятельной работы студентов при изучении высшей математики. Как пример рассматриваются возможные индивидуальные задания, которые повышают эффективность самостоятельной исследовательской деятельности студентов.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, индивидуальные задания, высшая математика.

*In this article all the formation of self-work university students studying higher mathematics is offered. As an example*

*the possible individual tasks, are examined which promote efficiency of independent research activity of students.*

**Key words:** *independent work of students, individual tasks, higher mathematics.*

УДК 378.14

Ю.П. Самойленко  
м. Житомир, Україна

## **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ, ЕНЦИКЛОПЕДІЙ І СЛОВНИКІВ ЯК ЯКІСНО НОВИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА**

Питання впровадження комп'ютерних програм у процес навчання філологічним дисциплінам досліджували Е. Азімов, Н. Ротмістров, С. Андреев, Е. Дмитрієва, Т. Карамішева, О. Крюкова, Е. Носенко, Е. Полат, М. Рібаков, С. Седих, П. Сердюков, Г. Фролова та ін. Так, наприклад, Н. Ротмістров вважає, що нові комп'ютерні програми дозволяють підійти до перетворення комп'ютера у могутній засіб освіти, в якому змодельовані всі аспекти процесу навчання — від методичного до презентаційного [4, с. 89]. При цьому слід пам'ятати, що використання нових інформаційних технологій (ІТ) навчання не заперечує традиційних технологій, але саме проблема інформаційної адаптації людини у новому інформаційному середовищі змушує переглянути зміст традиційних технологій з нахилом до вибору ефективніших методів і засобів надання освітніх послуг. Без сумніву, саме нові ІТ стають головним засобом доступу до різних джерел інформації та формування мотивації майбутніх учителів-філологів до самовдосконалення.

Одним із різновидів комп'ютерних програм є електронні підручники, словники й енциклопедії, які можуть бути представлені як у режимі on-line так і в режимі off-line (на дисках та інших електронних носіях) та використанні у підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

**Актуальність** дослідження обумовлена необхідністю впровадження електронних підручників, енциклопедій і словників у процес підготовки студентів-філологів у вищих навчальних закладах і відсутністю необхідної системи вправ з опорою на відповідні електронні джерела для навчання філологічним дисциплінам. Аналіз новітньої методичної літератури доводить той факт, що в теорії вже є певні розробки комп'ютерних електронних словників, енциклопедій і підручників з вивчення мов (іноземної, державної) і літератури (зарубіжної, української) та, на жаль, вони не використовуються на практиці. Саме тому, впровадження докорінно нових підходів до навчання філологічних дисциплін з використанням невичерпних можливостей ІТ ресурсів, на нашу думку, допоможе змінити цю ситуацію та надасть можливість молодим спеціалістам-філологам застосувати здобуті знання в подальшій професійній викладацькій діяльності.

**Об'єкт дослідження** — професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога у вищому мовному навчальному закладі.

**Предмет дослідження** — процес професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога з використанням електронних підручників, енциклопедій і словників у вищому мовному закладі освіти.

**Мета дослідження** — розкрити сутність електронних підручників, енциклопедій і словників у процесі підготовки майбутнього вчителя-філолога у вищому мовному навчальному закладі.

**Завдання дослідження** — вивчити особливості процесу професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога засобами електронних підручників, енциклопедій і словників.

Зупинимося детальніше на електронних версіях енциклопедій, словників і підручників.

*Робота з комп'ютерними словниками й енциклопедіями* (в режимі off-line) має свої особливості та переваги при вивченні мов (іноземної, української), зокрема при роботі над лексичним матеріалом. Електронний словник сполучає в собі функції пошуку інформації, що цікавить, демонстрації мовних закономірностей і дає можливість засвоїти освітній матеріал за допомогою спеціальної системи вправ. Усі сучасні електронні словники використовують звукові засоби мультимедійних персональних комп'ютерів для відтворення вимови. *On-line електронні словники* також значною мірою впливають на процес опанування лексичного матеріалу (як іншомовного так і україномовного). On-line словники можна знайти на сайті :[http://www.chat.ru/~english language/diction.htm](http://www.chat.ru/~english_language/diction.htm). Великою популярністю користуються такі словники як: Мультилекс (електронний англо-російський і російсько-англійський словник, містить більше 2 500 000 слів у російській і англійській частинах), Промпт (здійснює переклад речень з російської на англійську і з англійської на російську), Webster Dictionary (охарактеризований наразі як один з найкращих словників), Onelook Dictionary (електронна система машинного пошуку одночасно в 112 словниках різної тематики і спрямованості), Словник Мюллера (нова редакція англо-російського словника, містить близько 160 000 слів), Bridge to English - Оксфордський словник (обсяг словника - 70.000 словарних статей; 120.000 слів і фраз; 190.000 перекладів і тлумачень), Alternative English Dictionary (словник англійського сленгу, що постійно оновлюється), New Dictionary Slang (словник сучасного англійського сленгу), New Words in English (словник неологізмів англійської мови), United Kingdom English for American Notice (словник відмінностей між британським і американським варіантами англійської мови).

Для перекладу за допомогою будь-якого з перерахованих словників необхідно лише ввести слово (фразу, речення і т.п.), яке потрібно перекласти, в діалогове вікно та виконувати подальші інструкції цього електронного словника. Використовування електронних on-line словників є особливо зручним при необхідності перекладу не однієї лексичної одиниці, а відразу деякої їх кількості, наприклад при роботі з «ключовими словами» тексту, діалогу і т.д., наприклад при виконанні вправ з навчання читанню на передтекстовому етапі. І нарешті, можливість використання практично будь-якого словника через Інтернет економить час і сили, сприяє творчій роботі студентів-філологів.

Отже, електронні словники відкривають широкі можливості для майбутніх учителів філологічних спеціальностей: виконання письмових завдань, таких як пошук інформації про значення слова, стильових характеристик, частотності вживання, сполучуваності, етимології, синонімів, слів однієї тематичної групи та інше. Словники, в яких озвучені тексти словарної статті, можуть використовуватися як додатковий матеріал з аудіювання. Робота над лексичним і граматичним матеріалом може здійснюватися шляхом виконання спеціально розроблених вправ, що, як правило, також наявні в електронних словниках.

Позитивним є той факт, що до віртуальних словників постійно вносяться доповнення, виправлення, реальні сучасні приклади, які не можливо знайти в опублікованих виданнях. Окрім того, електронні версії зазвичай мають контактні адреси, багато сайтів є інтерактивними, та сама можливість задати питання вченому, що склав словник і отримати на нього відповідь сприяє підвищенню мотивації майбутнього вчителя-філолога до навчання.

*Комп'ютерні енциклопедії* є багатим джерелом країнознавчої інформації і включають, разом з докладною статтею, ілюстрації, фотографії, звукові та відео фрагменти, географічні карти, хронологічні таблиці [3, с. 38].

Електронні енциклопедії — це багаторівневі, інтерактивні мультимедіа-додатки, які поєднують освітній та ігровий аспекти, що видають за одним натисканням кнопки всю інформацію з теми, що вас цікавить [6, с. 111]. Вони можуть містити відеокліпи замість традиційних фотографій, звичайний текст може поєднуватися з голосовим супроводом. Знайомство з новою інформацією кожний раз відрізняється від попереднього. Величезні бази даних легкодоступні, процес роботи з ними не втомлює. Світ ділових тренажерів-ігор дозволяє перевірити знання нестандартним способом і поглянути на деякі речі з іншого боку. За своєю



тематикою електронні енциклопедії можуть бути загальноосвітніми, тобто містити інформацію з різних галузей знань і напрямків людської діяльності або тематичними, наприклад, енциклопедія Американської літератури, системи освіти Великобританії чи мистецька енциклопедія.

Викладачі-філологи можуть використовувати матеріал електронних енциклопедій для створення завдань з різних видів діяльності. Для навчання читання можна запропонувати вправи з формування лексичних і граматичних навичок читання та розвитку вмінь читання; підбирати з кількох малюнків ті, які ілюструють провідну думку тексту; скласти план тексту; давати відповіді на запитання вчителя щодо основного змісту тексту та його деталей; виконувати письмовий переклад тексту та порівнювати його з ключем; виконувати тести [1].

Беручи до уваги перераховані можливості електронних енциклопедій, ми можемо зробити висновок про доцільність їх використання майбутніми вчителями-філологами для забезпечення більшої ефективності навчального процесу та збагачення навчального матеріалу. Вони можуть бути застосовані як додатковий матеріал під час підготовки та організації занять для створення різних видів вправ з формування умінь використання інформаційних технологій як у процесі навчання так і в майбутній професійній діяльності. Електронні енциклопедії сприяють розвитку пізнавальної та дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів, а також забезпечують підтримку інтересу до вивчення філологічних дисциплін (мов, літератури) завдяки оригінальним способам подачі тексту на екран, їх художньому оформленню. Робота з електронними енциклопедіями значно економить час, витрачений на пошук і обробку інформації, вони компактні та зручні у користуванні.

На сучасному етапі досить ефективним є використання *електронного підручника*, що є автоматизованою навчальною системою, яка містить дидактичні, методичні, інформаційно-довідкові матеріали з мов (іноземної, державної) і літератури (зарубіжної, української), а також програмне забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного контролю знань [2, с. 11].

Розробка та широке застосування електронних підручників допомагає технологічно забезпечити процес індивідуалізації навчання. Він дозволяє системно подати навчально-методичний матеріал, зробити його більш доступним для вивчення. Електронний підручник акумулює в собі основні навчально-методичні матеріали, необхідні викладачам для підготовки та проведення всіх видів і форм занять відповідно до нормативних вимог. Окрім того, він надає широкі можливості для самостійного вивчення навчальних тем, підготовки до уроків та одержання додаткової інформації з конкретної навчальної теми. Електронний підручник допомагає студентам-філологам здійснювати самоконтроль засвоєння матеріалу з філологічних дисциплін (мов, літератури), а викладачам — об'єктивно здійснювати поточний і підсумковий контроль успішності студентів-філологів [5].

Отже, електронний підручник, виконаний у форматі HTML, володіє значними перевагами в порівнянні з паперовим аналогом, так як він дозволяє:

- 1) використовувати форматований текст, гіпертекст, анімацію, кольорову графіку, звуковий супровід тощо;
- 2) постійно оновлювати;
- 3) небагато витратити на публікацію та розмноження;
- 4) розміщувати в ньому інтерактивні веб-елементи, наприклад, тести, моделі або робочий зошит;
- 5) копіювати та переносити частини для цитування;
- 6) нелінійно проходити матеріал завдяки безлічі гіперпосилань;
- 7) мати гіперзв'язок з додатковою літературою в електронних бібліотеках або на освітніх сайтах;
- 8) використовувати систему пошуку інформації [7].

Електронний підручник має стати для студентів і вчителів таким же легкодоступним і простим у використанні джерелом інформації, як і звичайна книга.

Отже, розглянувши дидактичні та методичні можливості електронних словників, енциклопедій і підручників у процесі підготовки майбутнього вчителя-філолога, ми дійшли наступних методично-релевантних висновків, що оскільки використання електронної версії матеріалів є доцільним і необхідним, а також мають суттєві переваги над традиційними аналогами, то нашим наступним завданням буде сформувати готовність майбутнього вчителя-філолога до застосування електронних версій словників, енциклопедій і підручників як у режимі on-line так і off-line у своїй майбутній професійній діяльності, в чому ми вбачаємо перспективу нашого подальшого дослідження.

### Література:

1. Бужиков Р.П. Використання електронних енциклопедій на заняттях з іноземної мови. [Электронный ресурс] / Р. П. Бужиков. — Режим доступа : [http://conferens.sumdu.edu.ua/dl2004/ua/date/seminar/2004\\_10/doc/Section4.doc](http://conferens.sumdu.edu.ua/dl2004/ua/date/seminar/2004_10/doc/Section4.doc)
2. Бухаркина М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? // Иностр. языки в школе. — 2001. — № 4. — 10 — 12с.
3. Грецька О.О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов // Іноземні мови. — 2002. — № 2. — 38-40с.
4. Ротмистров Н.Д. Мультимедиа в образовании // Информатика и образование. — 1994. — №4.— 89-96с.
5. Стрельникова Л. Г., Касьяненко А. Л. Концептуальні питання імплементації сучасних методів навчання іноземних мов. [Электронный ресурс] / Л. Г. Стрельникова, А. Л. Касьяненко. — Режим доступа :<http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2001/tom/tom3/Doc13>
6. Dudeney G., Hockly N. How to teach English with technology/Series editor:Jeremy Harmer/- Pearson Education Limited, 2007.-192с.
7. [Электронный ресурс] — Режим доступа : <http://mech.math.msu.su/conference/nikolsky-100/Articles/Lukankin.htm>

*Стаття присвячена аналізу проблеми впровадження електронних підручників, енциклопедій і словників у процес професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога у ВНЗ. Розглянуто основні характеристики електронних підручників, енциклопедій і словників і їх роль у професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога.*

**Ключові слова:** електронний підручник, електронний словник, електронна енциклопедія, професійна підготовка, вчитель-філолог.

*Статья посвящена анализу состояния проблемы использования электронных учебников, энциклопедий и словарей в процессе профессиональной подготовки будущего учителя-филолога. В статье рассмотрены основные характеристики электронных учебников, энциклопедий и словарей и их роль для профессиональной подготовки будущего учителя-филолога.*

**Ключевые слова:** электронный учебник, электронная энциклопедия, электронный словарь, профессиональная подготовка, учитель-филолог.

*The article provides the analysis of the current usage of computer textbooks, encyclopedias and dictionaries in teacher of philology training. Principal characteristics of computer textbooks, encyclopedias and dictionaries and their role in professional training of prospective teacher of philology are considered.*

**Key words:** computer textbook, computer encyclopedia, computer dictionary, professional training, teacher of philology.

УДК 374.7.091: 005.332.4

Л.Є. Сігаєва  
м. Київ, Україна

## АКТИВНІ МЕТОДИ І ФОРМИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ

**Постановка проблеми.** Нова освітня парадигма — парадигма продуктивної розвивальної освіти має забезпечити освітні потреби ХХІ ст. з урахуванням загальноосвітніх тенденцій у навчанні. Провідна роль у реалізації цього завдання відводиться викладачам вищої школи.

Відомо, що викладач, який реалізує інноваційний підхід у навчанні, як правило, виступає старшим досвідченішим товаришем, що співпрацює зі студентами у процесі оволодіння ними знаннями і вміннями. Незалежно від історичної епохи з її особливостями і простору, суспільно-політичної системи, обов'язком викладача залишається соціалізація молодого покоління, суть якої полягає у передачі вихованцям спадщини, досвіду конкретного суспільства, змісту його матеріального і духовного життя, сенсу і корисності створеної ним культури. Тому перед випускниками, як майбутніми конкурентоспроможними фахівцями, слід ставити такі вимоги:

- володіння високим рівнем розвитку теоретичного мислення, здатністю співвіднести поняттєвий апарат навчальних дисциплін з реальними фактами і явищами професійної діяльності;

- уміння творчо використовувати теоретичні положення для розв'язання практичних професійних завдань;

- високий рівень сформованості професійних умінь і навичок.

Перелічені вимоги відіграють провідну роль у підготовці майбутніх фахівців, забезпечуючи особистісний рівень оволодіння обраним фахом, виявляючи і формуючи творчу індивідуальність майбутнього компетентного і конкурентоспроможного працівника. Ці вимоги цілком відповідають загальним вимогам європейського освітнього простору в умовах інтеграції, глобалізації та інформатизації відповідності до нової освітньої парадигми.

**Аналіз попередніх досліджень.** У стратегії модернізації вітчизняної освіти заявлено про необхідність запровадження компетентнісного підходу в освіті. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців передбачає не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у нього професійної компетентності. Інакше кажучи, основна мета професійної освіти — підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, такого, який вільно володіє своєю професією і орієнтується у суміжних галузях діяльності, і готовий до постійного професійного зростання, соціальної професійної мобільності.

Рада Європи виділяє п'ять базових компетенцій, необхідних нині будь-якому спеціалістові:

- політичні і соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, а також в організації функціонування і розвитку демократичних інститутів;

- компетенції, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, що мають перешкоджати виникненню ксенофобії, поширенню нетерпимості, сприяючи як розумінню відмінностей, так і готовності жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- компетенції, що визначають володіння усним і писемним спілкуванням, яке є важливим у роботі і суспільному житті настільки, що тим, хто ними не володіє, загрожує суспільна ізоляція. До цієї групи спілкування належить володіння кількома мовами, яке набуває все більшого значення;

- компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства. Володіння новими технологіями, розуміння їх сили і слабкості, здатність критично ставитися до поширюваних каналами ЗМІ та Інтернетом інформації та реклами;

– компетенції, які допомагають реалізувати здатність і бажання навчатися упродовж життя, не тільки у професійному плані, але і в особистому і суспільному житті.

Отже, основою для формування компетентного і конкурентоспроможного фахівця нового покоління стала зміна змісту освіти, що передбачає його фундаменталізацію, гуманітаризацію, гуманізацію і диференціацію, а також розробку і реалізацію активних форм навчання.

**Мета статті:** показати, як за допомогою активних методів і форм навчання у майбутніх випусників ВНЗ формується пізнавальна активність, компетентність, мобільність, що сприяє їх конкурентоспроможності в сучасних ринкових умовах.

**Виклад основного матеріалу.** В основі реалізації цілей проблемного і розвивального навчання лежать активні методи, які допомагають вести студентів до узагальнення, розвивати самостійність їхньої думки, вчать виділяти головне у навчальному матеріалі, розвивають мову. Як показує практика, використання активних методів у навчанні є необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих спеціалістів і, як правило, приводить до позитивних результатів: ці методи дають змогу формувати знання, уміння і навички студентів шляхом залучення їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, коли навчальна інформація стає особистісним знанням студента.

Методи активного навчання можуть використовуватися на різних етапах навчального процесу:

Активні форми навчання потребують справді педагогічного спілкування. У змісті поняття «активні методи» уже закладена необхідність наявності активності. Активність у навчанні можна визначити як «вольову дію, діяльний стан, що характеризує посилену пізнавальну діяльність особистості». Цілком справедливою є точка зору сучасної дидактики стосовно позиції того, кого навчають, «як активного і творчого учасника навчання». Саме така позиція потрібна і в разі застосування активних методів навчання у роботі зі студентами.

На наш погляд, творча спрямованість є важливим компонентом активних форм і методів навчання. З творчою спрямованістю тісно пов'язане і професійне устремління, яке полягає у постійній орієнтації на професійні інтереси, потреби, в установці на практичне застосування всього виучуваного, всієї одержаної інформації. Професійне устремління навчання обов'язково охоплює «розумове оволодіння знаннями», причому застосовувати ці знання треба не окремо, а в єдності і взаємозв'язку одних з одними. Професійне устремління можна вважати такою якістю особистості, яка необхідна для пізнавальної діяльності, оскільки усвідомлення сутності майбутньої чи актуальної спеціальності є вагомим стимулом мотиваційної активності, який можна вважати як важливу якість особистості фахівця.

Нинішній навчальний процес у ВНЗ потребує постійного вдосконалення, адже відбувається зміна пріоритетів і соціальних цінностей: науково-технічний прогрес усе більше усвідомлюється як засіб досягнення такого рівня виробництва, який найбільшою мірою відповідає задоволенню постійно зростаючих потреб людини, розвитку духовного багатства особи. Тому сучасна ситуація у підготовці спеціалістів потребує докорінної зміни стратегії і тактики навчання.

Головними характеристиками випусника будь-якого освітнього закладу є його компетентність і мобільність, а отже, і конкурентоспроможність. У цьому зв'язку акценти під час вивчення навчальних дисциплін переносяться на сам процес пізнання, ефективність якого цілком залежить від пізнавальної активності самого студента. До того ж, успішність досягнення мети залежить не тільки від того, що засвоюється (зміст навчання), а і від того, як засвоюється: індивідуально чи колективно, в авторитарних чи гуманістичних умовах, з опорою на увагу, сприйняття, пам'ять чи на весь особистісний потенціал людини, з допомогою репродуктивних чи активних методів навчання. Навчальний процес з використанням активних методів навчання спирається на сукупність загальнодидактичних принципів навчання, а також охоплює свої специфічні принципи, а саме:

– принцип рівноваги між змістом і методом навчання з урахуванням підготовленості студентів і темою заняття;

– принцип моделювання. Моделлю навчального процесу виступає навчальний план, що відображає мету і завдання, засоби і методи навчання, процедуру і режим занять, чітко сформульовані питання і завдання, що їх розв'язують студенти у процесі навчання. Водночас необхідно змодельовати остаточний результат, тобто описати «модель студента», який завершив навчання. А саме: якими знаннями (їх глибина, широта і спрямованість) і навичками він має володіти, до якої діяльності має бути підготовлений, в яких конкретно формах повинна виявлятися його освіченість. Корисно буде подати «модель середовища», в якій навчається і живе студент, що допоможе уникнути відриву від реальної дійсності та її проблем;

– принцип вхідного контролю. Цей принцип передбачає підготовку навчального процесу згідно з реальним рівнем підготовленості студентів, їх інтересами, наявністю потреби у підвищенні знань. Вхідний контроль дає можливість з максимальною ефективністю уточнити зміст навчального курсу, переглянути обрані методи навчання, визначити характер і обсяг індивідуальної роботи студентів, аргументовано обґрунтувати актуальність навчання і тим викликати бажання навчатися;

– принцип відповідності змісту і методів цілям навчання. Для ефективного досягнення навчальної мети необхідно добирати такі види навчальної діяльності студентів, які найбільше підходять для вивчення конкретної теми чи розв'язання завдання. В одному випадку вистачає діалогу, обговорення проблеми. В іншому, необхідно використати додаткові джерела інформації: журнали, газети тощо. Або доцільно звернутися до суміжних галузей знань, за консультацією до спеціалістів. Наприклад, якщо ставиться мета ознайомити студентів з темою занять, можна використати матеріал лекції, виявивши майстерність у її читанні. Водночас, може ставиться мета не тільки викласти матеріал, певну інформацію, а домогтися повного засвоєння студентами цієї інформації для практичного використання. В цьому допоможе дотримання принципу проблемності. В такому разі потрібна така організація, за якої студенти пізнають нове, набувають знання і навички шляхом переборення труднощів, перешкод, які створює поставлена проблема [4].

Саме проблемне навчання гарантує досягнення навчальної мети. Адже під час заняття ставляться питання, які потребують пошуку, які активізують мислительну діяльність студентів, що є важливою умовою ефективності навчання. М. Махмутов наголошує, що активність під час навчання досягається в тому випадку, якщо той, хто навчається, аналізує фактичний матеріал і оперує ним так, щоб самостійно одержати з нього інформацію. У цьому контексті необхідно застосовувати принципи:

– принцип «від простого до складного». Заняття планується і зорганізується з урахуванням складності навчального матеріалу, що наростає, і застосовуваних методів для його вивчення — індивідуальна робота над першоджерелами, колективне опрацювання висновків і узагальнень тощо;

– принцип неперервного оновлення. Одним із джерел пізнавальної активності студентів є новизна навчального матеріалу, конкретної теми і методу проведення заняття. Інформативність навчального процесу, тобто насиченість новим, невідомим, привертає і загострює увагу, спонукає до вивчення теми, до оволодіння новими способами і прийомами навчальної діяльності [3]. Однак у міру засвоєння знань гострота їх сприйняття поступово починає спадати, студенти звикають до тих чи інших методів, втрачають до них інтерес. Щоб цього не сталося, необхідно постійно оновлювати новими елементами структуру занять, методику навчання. Наприклад, не слід проводити двічі підряд аналіз конкретних ситуацій упродовж одного заняття, не застосовувати той самий технічний засіб навчання на двох заняттях підряд, наочні засоби — стенди, схеми, плакати, діаграми — вивішувати в аудиторії тоді, коли в них виникає потреба і т.п. Керований таким чином навчальний процес забезпечить інтерес і активність студентів;

– принцип організації колективної діяльності. Студенту часто доводиться стикатися з потребою розв'язання яких би то не було завдань або прийняття рішень у групі чи колективно. Постає потреба розвитку у студентів здатності до колективних дій [3].

Розв'язання цього завдання у процесі занять слід здійснювати поетапно. На першому етапі

за допомогою групового завдання виявляємо наявність розходжень і подібностей у підходах студентів до самого завдання і його розв'язання. На другому етапі організації групової роботи над конкретною ситуацією у студентів формується потреба у спільній діяльності, яка сприяє досягненню результату. На третьому етапі ділової гри виробляються навички спільної діяльності, аналізу і розв'язання завдань, розробки проектів тощо. При цьому, організовуючи колективну роботу на заняттях, завдання слід формулювати таким чином, щоб кожному студенту було очевидно, що виконання його неможливе без співробітництва і взаємодії. При цьому слід використовувати такі принципи:

– принцип випереджального навчання. Під цим принципом, як правило, розуміють оволодіння в умовах навчання практичними знаннями і вміннями впровадження їх у практику, формування у студента впевненості в своїх силах, забезпечення високого рівня результатів у майбутній діяльності;

– принцип діагностування має на меті перевірку ефективності занять. Наприклад, аналіз самостійної роботи студентів над навчальною ситуацією покаже, чи вдало тема вписується у контекст курсу, чи правильно обраний метод проведення занять, чи добре студенти орієнтуються у навчальних проблемах, чи можна щось змінити до наступного заняття і т. п.;

– принцип економії навчального часу. Активні методи навчання дають змогу скоротити затрати часу на засвоєння знань і формування умінь, навичок. Засвоєння знань, оволодіння практичними прийомами роботи і вироблення навичок здійснюється одночасно в процесі розв'язання завдань, аналізу ситуацій чи ділової гри. Зазвичай ці завдання розв'язуються послідовно: спочатку студенти засвоюють знання, а потім на практичних заняттях виробляють уміння і навички;

– принцип вихідного контролю. Звичайно вихідний контроль знань здійснюється після завершення навчання у формі екзамену, заліків, співбесід, виконання контрольних робіт або написання рефератів з наступним їх захистом. Але ці форми перевірки знань не в кожному випадку дають змогу з'ясувати кількість і якість набутих умінь і навичок. Для вихідного контролю успішно використовуються активні методи навчання: серія контрольних практичних завдань, проблемних завдань і ситуацій, які можуть бути індивідуальними і груповими.

Активні методи навчання в разі умілого застосування дають змогу розв'язати одночасно три навчально-організаційних завдання:

1) підпорядкувати процес навчання керівному впливу з боку того, хто навчає;

2) забезпечити активну участь у навчальній праці як добре підготовлених студентів так і недостатньо підготовлених;

3) налагодити неперервний контроль над процесом засвоєння навчального матеріалу [2].

Отже, з огляду на сказане, зазначимо, що уже на початку ХХ ст. багато вчених педагогів і психологів бачили необхідність у розробці нових методів навчання для активізації навчальної діяльності студентів. Означена проблема не втрачає актуальності і нині. В основі реалізації цілей проблемного і розвивального навчання лежать активні методи, які допомагають вести студентів до узагальнення, розвивати самостійність їхньої думки, вчать виділяти головне у навчальному матеріалі, розвивають мову. Як показує практика, використання активних методів у навчанні є необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих спеціалістів і, як правило, приводить до позитивних результатів: ці методи дають змогу формувати знання, уміння і навички студентів шляхом залучення їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, коли навчальна інформація стає особистісним знанням студента.

Методи активного навчання можуть використовуватися на різних етапах навчального процесу:

1 етап — первинне оволодіння знаннями. Це може бути проблемна лекція, евристична бесіда, навчальна дискусія тощо; 2 етап — контроль знань (закріплення), у такому разі можуть бути використані такі методи, як колективна мислительна діяльність, тестування тощо; 3 етап — формування професійних умінь, навичок на основі знань і розвитку творчих здібностей, можливе використання модельованого навчання, ігрові та неігрові методи.

Застосування тих чи інших методів не є самоціллю. Будь-яка класифікація має практичний сенс в тій мірі, в якій допомагає здійснювати цілеспрямований вибір відповідного методу навчання або їх поєднання для розв'язання конкретних дидактичних завдань. Тому запропонована класифікація пропонує розглядати активні методи навчання згідно з їх призначенням у навчальному процесі [1].

Водночас слід зазначити, що більшість активних методів навчання мають багатофункціональне значення у навчальному процесі. Наприклад, розгляд конкретної ситуації можна використовувати для розв'язання трьох дидактичних завдань: закріплення нових знань (одержаних під час лекції); удосконалення уже сформованих професійних умінь; активізація обміну знаннями і досвідом. Суть активних методів навчання, спрямованих на формування умінь і навичок полягає в тому, щоб забезпечити виконання студентами тих завдань, у процесі розв'язання яких вони самостійно оволодівають уміннями і навичками. Застосування і розвиток активних методів навчання зумовлено тим, що перед початком навчання були поставлені завдання не тільки засвоєння студентами знань і формування професійних умінь і навичок, а і розвиток творчих і комунікативних здібностей, формування особистісного підходу до проблеми, яка виникає. Зазвичай активні методи навчання застосовуються в комплексі з традиційними методами. Активні методи охоплюють всі види аудиторних занять.

Для удосконалення і активізації навчального процесу велике значення має врахування особливостей навчання, яке потребує перебудови у студентів стереотипів навчальної роботи, які сформувалися ще в школі, і озброєння їх новими уміннями і навичками навчально-пізнавальної діяльності.

Сучасна якість освіти, безумовно, визначається рівнем використання активних методів навчання, коли студенти залучені в освітній процес. Активне навчання передбачає обов'язкову діяльність студентів, спрямовану на одержання, обробку і використання набутих знань.

Широке застосування інформаційних технологій здатне значно підвищити ефективність активного навчання в усіх формах організації навчального процесу: на етапі самостійної підготовки студентів; на аудиторних заняттях (лекції, семінарські, практичні і лабораторні заняття) [5].

**Висновки.** Суттєва особливість активних методів навчання полягає у можливості, крім аудиторних занять за умови відповідного забезпечення, одержувати основні знання студентами шляхом самостійної роботи з навчальними матеріалами. У такому випадку, крім традиційних навчальних матеріалів на паперових носіях (підручники, посібники тощо), можуть застосовуватися засоби навчання на електронних носіях. Головна перевага електронних носіїв полягає у тому, що навчальна інформація для студентів компактна, має великі виразові можливості у викладі навчального матеріалу (відео, звук, динамічні зображення — анімації), інтерактивність [5].

Усе це сприяє створенню й активному використанню освітніх мультимедіа-технологій і навчальних ресурсів в Інтернеті.

На підставі викладеного можна зробити такі висновки:

- активні методи знаходять відображення у багатьох технологіях навчання, спрямованих на перебудову й удосконалення навчально-виховного процесу і підготовки фахівців до професійної діяльності;
- активні методи навчання створюють умови для формування і закріплення професійних знань, умінь і навичок у студентів;
- активні методи навчання створюють необхідні умови для розвитку здатності самостійно мислити, орієнтуватися у новій ситуації, знаходити свої підходи до розв'язання проблем, налагоджувати ділові контакти з аудиторією, що визначає професійні якості майбутнього спеціаліста;
- активні методи здійснюють великий вплив на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності. Озброюють їх основними знаннями, що необхідні фахівцю в його

кваліфікації, формують професійні уміння і навички, адже для практики необхідне володіння теорією, а для теорії потрібна практика;

– у результаті використання активних методів у навчальному процесі зростає емоційний відгук студентів на процес пізнання, мотивацію навчальної діяльності, посилює інтерес до оволодіння новими знаннями, уміннями у практичному їх застосуванні;

– активні методи сприяють розвитку творчих здібностей студентів, усного мовлення, вміння формулювати і висловлювати свою думку, активізують мислення;

– активні методи сприяють переборенню стереотипів у навчанні, виробленню нових підходів до професійних ситуацій, розвитку творчих здібностей студентів;

– активні форми і методи навчання можуть навчити студентів вчитися, тобто самостійно знаходити і засвоювати потрібну інформацію. Адже те, що засвоєно самостійно, методом спроб і помилок, засвоюється краще.

Роль педагога у процесі навчання студентів у ВНЗ полягає в тому, щоб не давати готову відповідь, а підвести, спрямувати, вказати шлях пошуку, підбити підсумок у самостійно проробленій студентом роботі, вказавши водночас на помилки. Тобто завдання педагога підготувати і випустити на ринок праці компетентного і конкурентоспроможного спеціаліста.

### Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методологические основы. — М.: «Просвещение», 1982.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: «Высшая школа», 1991.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. — М., 1975.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: «Педагогика», 1991.
5. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): [монографія] /за ред. С. О. Сисоєвої.— К.: ЕКМО, 2010. — 420 с.

*У статті розглядається запровадження активних методів навчання дорослих у зв'язку з модернізацією вищої освіти в Україні; особлива роль відводиться базовим компетенціям та мобільності, які сприяють професійному розвитку та самостійному мисленню майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** дорослі; активні методи навчання дорослих; професійний розвиток; майбутні фахівці.

*В статье рассматривается введение активных методов обучения взрослых в связи с модернизацией высшего образования в Украине; особая роль отводится базовым компетенциям и мобильности, которые способствуют профессиональному развитию и самостоятельному мышлению будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** взрослые; активные методы обучения взрослых; профессиональное развитие; будущие специалисты.

*The article deals with the adults teaching active methods implementation in connection with the modernization of higher education in Ukraine; the basic competences and mobility that promote future specialists' professional development and independent thinking have specific role. There has been proved that the main characteristics of any educational institution graduate is his competence and mobility, and hence competitiveness.*

**Key words:** adults; active methods of adults learning; professional development; future specialists.



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Инженерно-технические решения, лежащие в основе компьютерных технологий обучения, в последнее время претерпевают существенные изменения. Персональный компьютер с высоким уровнем поддержки мультимедиа, интегрированный в локальную сеть и Интернет, по-прежнему является основным техническим средством обучения. В то же время появляются новые устройства, такие как интерактивная доска, интерактивная беспроводная обучающая система и другие, использование которых в учебном процессе целесообразно и оправданно. Дидактические возможности этих устройств, безусловно, являются предметом отдельных исследований. Однако уже сегодня их анализ позволяет говорить не просто о новых периферийных устройствах, а о новых образовательных технологиях, основанных на использовании этих устройств.

**Интерактивная доска.** *Интерактивная доска* (ИД) – это сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Специальное программное обеспечение для ИД позволяет работать с текстами и объектами, аудио- и видеоматериалами, Интернет-ресурсами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию. В ИД объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом презентации (двустороннее движение), вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы занятия для дальнейшего использования и редактирования. К компьютеру и, как следствие, к ИД может быть подключен микроскоп, документ-камера, цифровой фотоаппарат или видеокамера. И со всеми отображенными материалами можно продуктивно работать прямо во время занятия.

Интерактивные доски объединяют возможности традиционных и компьютерных методов обучения и позволяют прямо по ходу занятия переводить учебный материал в цифровую форму для его дальнейшего использования. Поскольку ИД включает сенсорный экран и мультимедиа-проектор, а также специальное программное обеспечение, она может служить в качестве обычной доски, на которой можно писать сухими маркерами, и мультимедийного центра для проведения интерактивных занятий, работы с электронными пособиями, просмотра учебных фильмов и т.д. Студенты и преподаватели вмешиваются в ткань визуального образа, комментируют все это – так появляется новая образовательная составляющая. Для письма на некоторых досках, например SMART-board, можно использовать любой предмет – маркер, указку, можно писать даже пальцем.

Интерактивные доски можно разделить на два больших типа – стационарные и мобильные. Первые обычно устанавливают раз и навсегда. Вторые можно переносить, перевозить из аудитории в аудиторию, из помещения в помещение. Можно поделить их по принципу действия, удобству, размеру рабочей поверхности и т.д. (табл.).

Немаловажен еще один аспект работы с интерактивными досками: любая доска (независимо от ее модели и используемой базовой технологии) может работать в одном из двух режимов – в режиме рисования или в режиме «мышь». Режим рисования позволяет воспользоваться маркером для создания эскизов, обводки фрагментов проецируемого с компьютера изображения (чтобы привлечь внимание студентов), а также письма от руки. Режим «мышь» является в некотором смысле вспомогательным и служит для управления программами: рисование с помощью «мышь» – это «перетаскивание» экранного объекта по соответствующей

траектории. Для смены режимов на панели доски, как правило, предусмотрена специальная кнопка.

Таблица 1

**Основные характеристики интерактивных досок стационарного типа**

Технология	Принцип работы	Особенности эксплуатации
SMART-board	Использует резистивную матрицу – двухслойную сетку из тончайших проводников, разделенных воздушным зазором, которая вмонтирована в пластиковую поверхность доски. При прикосновении к доске ее поверхность продавливается, и наружный электрод соединяется с электродом внутри, после чего система обрабатывает сигнал и выводит на компьютер.	Резистивные доски весьма устойчивы к случайным повреждениям. Маркер простой и дешевый, кроме того, он заменяется любым подходящим подручным средством, можно писать даже пальцем. Идеально подходят для обучения студентов, курсантов, слушателей, а также для использования во время офисных презентаций.
STARBoard	«Ультразвуковой маркер»: карандаш, оказавшийся на поверхности металла, начинает излучать сигнал.	Если маркер выйдет из строя, будет утерян или украден, то работать с ИД станет невозможно. Программа StarBoard Software, позволяющая работать с приложениями ИД, загружается автоматически после запуска операционной системы. При включении ИД открывается флип-чарт (рабочая область, позволяющая создавать и демонстрировать материалы).
ActivBoard	Активный электромагнетик. Внутри доски находится металлическая матрица, сетка, снаружи закрытая пластиком, излучающим электромагнитное поле.	Электронный маркер функционирует без батареек (пассивный). Матовая поверхность хорошо рассеивает направленный агрессивный свет от проектора, что важно для комфортной работы с доской. Инструкция по эксплуатации доступна и понятна. Незаменима при изучении естественнонаучных дисциплин в средней и старшей школе, а также в высших учебных заведениях.
Interwrite Board	Пассивный электромагнетик с активным маркером. Электромагнитное поле излучает маркер, а доска является своего рода «приемной антенной».	Маркер оснащается необслуживаемыми аккумуляторами с автоматической подзарядкой во время его неиспользования. Таким образом, дополнительных затрат он не требует. Матовая поверхность хорошо рассеивает направленный агрессивный свет от проектора, что важно для комфортной работы с доской. Доска обладает высоким разрешением (1000 линий на дюйм), запаздывание движения маркера полностью отсутствует, что важно для точных построений на занятиях по геометрии, черчению и др.; допускает применение обычных сухостираемых маркеров (т. е. может использоваться в качестве маркерной доски); позволяет использовать традиционные чертежные инструменты (линейка, транспортир, угольник и т. д.); не боится механических повреждений. Сертифицирована, имеет инструкцию на русском языке и локализованное программное обеспечение. Работу ИД поддерживает полностью русифицированное программное обеспечение. Программное обеспечение Interwrite Workspace позволяет преподавателю готовиться к занятиям без подключения ИД, например, дома или в преподавательской.

По мнению преподавателей ВУЗов и учителей школ [2] с появлением ИД на уроке появилась возможность графического воспроизведения текста и его коллективного обсуждения. ИД работает вместе с компьютером и проектором, представляя собой единый комплекс, который позволяет быстро и эффективно визуализировать различные образы, схемы, графики, чертежи, т.е. перейти к обсуждению на уровне графических образов. Кроме того, комплекс позволяет протоколировать все действия, производимые преподавателем и студентом. Поэтому после проведения занятия всегда можно просмотреть ход работы вплоть до каждого шага и распечатать необходимые материалы. Ни одно из использовавшихся ранее в обучении средств (настенные карты, схемы, плакаты) не давало возможности графического комментирования изображения. Интерактивные доски дают целый ряд принципиально иных возможностей: любая схема, рисунок, карта здесь специально предназначены для того, чтобы по ним было не только можно, но и нужно делать пометки. Причем ИД дает возможность комментировать не только статические изображения, но и видео. Другой очень важный момент связан с гигиеной труда преподавателя и студентов. Меловая пыль воздействует на легкие не лучшим образом, также отрицательно влияет на технику и эргономику учебного процесса.

ИД должна быть удобной, прежде всего для студентов. Поэтому, если у доски стоит только преподаватель – это одно, если с ней работают студенты – другое. Когда у интерактивной доски постоянно работают, сменяя друг друга, несколько человек, становится ясно, почему она должна быть: а) максимально понятной; б) выносливой; в) стационарной.

Педагоги, использующие в своей деятельности данную технологию, отмечают, что уникальность нового учебного комплекса в том, что в его базе данных могут сохраниться найденные интересные решения для применения их в будущем. Кроме того, эта технология соответствует тому способу восприятия информации, которым отличается новое поколение студентов; имеющее высокую потребность в темпераментной визуальной информации и зрительной стимуляции.

Компьютерных наглядных материалов и обучающих ресурсов по любой теме можно найти большое количество и использовать их многократно. Не нужно беспокоиться о сохранности бумажных карт, плакатов и т.п. — в них просто отпадает необходимость. Преподаватель получает возможность полностью управлять любой компьютерной демонстрацией: выводить на экран доски картинки, карты, схемы, создавать и перемещать объекты, запускать видео и интерактивные анимации, выделять важные моменты цветными пометками, работать с любыми компьютерными программами. И все это прямо с доски, не теряя визуального контакта с группой и не привязываясь к своему компьютеру. Благодаря наглядности и интерактивности, группа вовлекается в активную работу, обостряется восприятие, повышается концентрация внимания, улучшается понимание и запоминание материала. Всю проведенную в ходе занятия работу, со всеми сделанными на доске записями и пометками, можно сохранить в компьютере для последующего просмотра и анализа, в том числе и в виде видеозаписи [5].

В течение трех лет ученые Университета штата Вирджиния изучали процесс внедрения современных технологий в обучение с целью улучшения усвоения материала. Руководитель проекта Д. Гарофало указывает на тот факт, что студенты, проходившие обучение с применением интерактивных досок, показывают более высокие результаты во время тестирований и проверочных работ. «Проводя данное исследование, мы обнаружили, что преподаватели все больше соглашались с утверждением, что использование интерактивных досок способствует концентрации внимания студентов, их большей вовлеченности в занятие, а значит, и повышению успеваемости», – говорит Д. Гарофало [3].

Е. Новикова [4] в своей статье отмечает, что оборудование, включающее компьютер и проектор, пассивно. Поэтому через 5-6 лет, а может, и раньше, это приведет к тому, что у всех наших студентов возникнет комплекс визуальной зависимости, так называемое комикс-мышление. Нужно осознавать опасность этого. Единственным устройством, которое может предотвратить эту ситуацию, являются интерактивные доски.

В своей педагогической деятельности Л. Горбунов [1] использует следующие виды работы:

- работа с текстом и изображениями;
- создание заметок с помощью электронных чернил;
- сохранение сделанных заметок для передачи по электронной почте, размещения в Интернете или печати;
- коллективный просмотр Web-сайтов;
- создание с помощью шаблонов и изображений собственных заданий для занятий;
- демонстрация и нанесение заметок поверх образовательных видеоклипов;
- использование встроенного в программное обеспечение ИД презентационного инструментария для обогащения дидактического материала;
- демонстрация презентации, созданных студентами.

#### **Интерактивная беспроводная обучающая система**

Относительно этой технологии пока не существует окончательно устоявшейся терминологии. Наиболее часто используется аббревиатура SRS – (Students Response System).

Технология SRS технически состоит из следующих компонент:

- 1) беспроводное устройство передачи данных студента (трансмисмиттер);
- 2) устройство, принимающее сигнал (ресивер);
- 3) один компьютер в кабинете;
- 4) проектор и экран;
- 5) программное обеспечение, установленное на компьютер в кабинете.

Трансмисмиттеры делятся на два больших класса. В первый входят достаточно недорогие трансмисмиттеры, имеющие уникальные ID для идентификации ресивером. Все такие устройства требуют одного или более IR- или RF-ресиверов для принятия сигнала от студентов. Связь между клавиатурами и соответствующими им ресиверами может осуществляться либо посредством Infrared keypads (инфракрасные лучи), либо посредством Radio frequency keypads (радиосигналы). Infrared keypads очень похожи на пульт дистанционного управления телевизора, но только с ограниченным набором кнопок. Большинство устройств такого рода являются приборами односторонней связи. Это означает, что студентом может только удостовериться, что его ответ принят. Это видно по номеру клавиатуры обучаемого, которая отображается на экране.

Большинство устройств этого вида Radio frequency keypads помимо передачи сигнала имеют возможность принимать сигнал. Это означает, что трансмисмиттер студента сообщает ему, что его ответ принят и учтен. Большинство трансмисмиттеров имеют буквенно-цифровую клавиатуру, что позволяет отвечать на вопросы, требующие числовых ответов. Современные RF-трансмисмиттеры имеют жидкокристаллический экран, который позволяет студентам видеть текст задания и вариант ответа.

Ко второму классу относятся более дорогие и сложные устройства, которые называются Web-based computer devices (компьютерное устройство, основанное на сетевых технологиях). Эти устройства обладают двусторонней связью. Они достаточно разнообразны – начиная от карманных калькуляторов и заканчивая персональными компьютерами.

Программное обеспечение для трансмисмиттеров и компьютерного устройства, основанного на сетевых технологиях, делится на два типа:

- 1) операционная система, которая выполняет две функции: а) обеспечивает сбор информации во время урока, генерирует задания (часто включая графики и формулы), подсчитывает и отражает на дисплее ответы студента; б) обработка и анализ полученных данных после урока; проводит учет посещаемости, анализирует ответы обучаемых, данные о которых обычно экспортируются в электронные таблицы или специальные статистические программы;
- 2) необходимое программное обеспечение для поддержки учебного контента (например, TurningPoint), которое предоставляет готовые разделы учебника, таблицы и графики, видеоклипы, анимации, наборы тестов, вопросники для голосования, а также интегрирует интерактивные слайды непосредственно в презентацию (PowerPoint); затем позволяет проводить статистический анализ и преобразовывать полученные данные в таблицу Excel.

В учебно-методическом плане SRS обеспечивает:

- передачу с сервера на все мобильные устройства текущего сеанса связи информации, содержащей тесты с вопросами по данной учебной дисциплине и варианты ответов к ним;
- прием со всех мобильных устройств текущего сеанса связи на сервер информации, содержащей ответы на заданные вопросы;
- формирование файла – отчета, содержащего сведения о результатах оперативной проверки знания студентов;
- обработку файла – отчета с возможностью автоматической оценки знаний в соответствии с критериями, заданными преподавателем;
- распечатку, сохранение и последующий анализ файлов – отчетов за любой период времени.

Учитель, использующий SRS, получает следующие возможности:

- многократное использование подготовленных им тестов, быстрое редактирование тестов, определение критериев для оценки результатов тестирования (для отдельного студента, для группы; за одно занятие, за период и т. д.);
- автоматическое распределение вопросов и вариантов ответов к ним среди обучаемых случайном порядке или согласно вариантам, предусмотренным преподавателем;
- автоматическая проверка результатов тестирования;
- ознакомление с сохраненным на сервере файлом-отчетом, изменение формы его представления (в виде количества правильных и неправильных ответов конкретного студента, или в виде оценки ответов на основании критериев, заданных преподавателем).

В результате использование позволит:

- организовать систематический ежедневный контроль качества знаний обучаемых;
- осуществлять автоматический контроль посещаемости;
- стимулировать студентов к внимательному восприятию объясняемого материала;
- мотивировать подготовку студентов к занятиям по материалам предыдущих тем;
- производить оценку успеваемости за любой период и итоговую аттестацию по всему предмету (дисциплине);
- получать объективную интегральную оценку качества знаний обучаемых в целом по группе, потоку, университету;
- студентам приобретать навыки успешного прохождения тестирования;
- оценить соответствие содержания занятий учебным программам;
- обеспечить одновременную работу обучаемых.

Кроме изложенного SRS позволяет проводить эффективный контроль качества работы преподавателей, а именно: контроль соответствия преподаваемой дисциплины утвержденным учебным программам и государственным образовательным стандартам; контроль времени проведения занятий; независимую оценку работы преподавателя на основе автоматической оценки успеваемости студентов и другие показатели.

Таким образом, применение SRS в сочетании с классической системой контроля качества знания обучаемых позволит осуществлять более эффективный контроль качества и обеспечит более высокий уровень учебного процесса.

В заключение отметим, что обе вышеописанные технологии открывают новые возможности во внедрении инновации в университете, колледже, средней общеобразовательной школе. Имеется в виду как разработка на их основе новых образовательных технологий, так и создание нового контента для поддержки уже существующих технологий обучения.

### **Література:**

1. Горбунов Л. В. Интерактивная доска – это Супер! / Л. В. Горбунов // Интерактивная доска – это Супер! [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа : [http://edu.ksu.ru/russian/journal/journal notes/page=5/](http://edu.ksu.ru/russian/journal/journal%20notes/page=5/). – Дата доступа : 02.09.2006.
2. Кувшинов С. В. От доски до доски. Интерактивные устройства способны изменить мир / С.В. Кувшинов

// ИКТ в образовании [Электронный ресурс]. – 2007. – № 5. – Режим доступа : <http://www.smartboard.ru/view.pl?mid=1189171792>. – Дата доступа : 02.01.2006.

3. Продукция компании SMART повышает уровень жизни учителей и успеваемость их студентов [Электронный ресурс] // Электронные интерактивные доски SMART-board – новые технологии в образовании. – Polymedia, 2005. – Режим доступа: <http://www.smartboard.ru/view.pl?mid=1190010826>. – Дата доступа : 14.08.2007.

4. Умные доски: Их возможности [Электронный ресурс] // Электронные интерактивные доски SMART-board – новые технологии в образовании. – Polymedia, 2005. – Режим доступа : <http://www.smartboard.ru/view.pl?mid=1176193539>. – Дата доступа : 14.07.2007.

5. Что дают интерактивные доски в обучении? [Электронный ресурс] // Hitachi – интерактивные технологии. – Режим доступа : <http://www.hitachi-interactive.ru/edu/schqa1.htm>. – Дата доступа : 02.06.2007.

*В статье рассматриваются новые интерактивные устройства: интерактивная доска и интерактивная беспроводная обучающая система. Описаны их технические возможности, основные характеристики, особенности взаимодействия с ними пользователя. Особое внимание уделено дидактическим возможностям указанных технологий.*

**Ключевые слова:** интерактивная доска, интерактивная беспроводная обучающая система, трансмиттер, программное обеспечение.

*У статті розглянуті нові інтерактивні пристрої: інтерактивна дошка й інтерактивна безпроводна навчальна система. Описані їх технічні можливості, основні характеристики, особливості взаємодії з ними користувача. Особливу увагу приділено дидактичним можливостям вказаних технологій.*

**Ключові слова:** інтерактивна дошка, інтерактивна безпроводна навчальна система, трансмітер, програмне забезпечення.

*The article discusses the new interactive devices: an interactive whiteboard and wireless interactive learning system. Describe their technical capabilities, the basic characteristics of the interaction of the user with them. Particular attention is paid to the didactic possibilities of these technologies.*

**Key words:** interactive whiteboard, wireless interactive learning system, the transmitter software.

УДК 379.022

О.М. Слободянюк  
м. Вінниця, Україна

## ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

**Актуальність теми.** На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні особливої ваги набувають сутнісні зміни в сфері гуманітарної освіти, які мають важливе значення для подальшого розвитку природничо та технічно орієнтованої освіти. Тому так важливо простежити зміст і спрямованість, стратегію і найближчі перспективи розвитку гуманітарної освіти, від яких залежить характер і світогляд наступних поколінь. Для цього потрібен філософський, соціально-етичний рівень аналізу, який дасть можливість адекватно оцінити як ступінь взаємозв'язку гуманітарної, природничої та технічної освіти, так і ступінь інтегрованості сучасної освітньої системи в Україні загалом, роль гуманітарної освіти в зростанні цієї інтегрованості та підвищенні якісних показників освіти (зокрема, у контексті європейської інтеграції українського суспільства).

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Нині термін «компетентнісний підхід» досить широко вживається в офіційних документах, які стосуються перетворень в освітній сфері. Провідні освітянські нормативні та концептуальні документи визначають компетентнісно-орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Загальнопедагогічні основи компетентнісного підходу розглядають Н. Бібік, С. Бондар, М. Гончарова-Горяньська, Л. Гузеєв, І. Гушлевська, О. Дахін, І. Єрмаков, О. Локшина,

А. Маркова, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева, П. Хоменко, А. Хуторської, С. Шишов. Наведено визначення та обґрунтування поняття «компетентність» (С. Бондар, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов), запропоновано ієрархію компетентностей (предметні, загальнопредметні, ключові), виокремлено певні групи основних (ключових, життєвих) компетентностей, розроблено їх зміст (М. Гончарова-Горяньська, І. Єрмаков, О. Овчарук, С. Шишов). Але, незважаючи на досить активне дослідження сутності понять «компетентність», «компетенція» у викладанні мов (П. Бех, О. Бігич, Т. Вольфовська, Б. Гершунський, Е. Зеєр, І. Зимняя, О. Пометун, В. Сафонова, О. Сібіль, О. Соловова та ін.) менше уваги приділяється розумінню й усвідомленню провідних ідей сучасного компетентнісного підходу, які сприяють інноваційному розвитку сучасної мовної освіти як цілісного процесу.

Оскільки ефективність вирішення поставлених перед інженерними кадрами завдань багато в чому визначається якістю підготовки студентів технічних спеціальностей, проблема формування їх професійної компетентності стає актуальним напрямком педагогічних досліджень. Серед ключових компетентностей, якими має опанувати майбутній інженер, професіно-етична має одне з вагомих значень. З огляду на це **метою статті** є обґрунтування педагогічних умов формування професійно-етичної компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів у процесі їх фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Формування професійно-етичної компетентності студентів — складний багатоаспектний процес, який залежить від цілого комплексу психолого-педагогічних умов.

Розглядаючи проблему формування професійно-етичної компетентності студентів, слід проаналізувати сутність окремих понять.

Якщо аналізувати поняття «умова» у філософському аспекті: умова — сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни конкретного об'єкту [6, с. 286].

А. Семенова та В. Стасюк у словнику-довіднику з професійної педагогіки визначає «педагогічні умови» як обставини, за яких залежить та відбудеться цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [5, с. 243].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити наступні аспекти визначення поняття «умова»:

- категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пехота);
- це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач (А. Найн);
- правила, що забезпечують оптимальну діяльність (С. Борукова);
- як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності (С. Ожегов);
- єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища (Н. Яковлева);
- вираження відносини предмета до явищ, що оточують його, без яких він існувати не може (І. Фролов);
- як підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В. Андрєєв);
- взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько);

– сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (М. Малькова).

Педагогічні умови, залежно від способу впливу на освітній процес, розподіляються на зовнішні та внутрішні [2, с. 85]. В. Жернов визначає, що зовнішні умови виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища і реалізуються через відповідні фактори. Під зовнішнім — педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне рішення цих завдань.

Поняття «формувані» у Новому тлумачному словнику української мови окреслено як «надання чому-небудь певної форми, вигляду тощо; виробляти певні якості, риси характеру та ін.» [8, с. 666]. У педагогіці формуванням називають процес становлення особистості в результаті об'єктивного впливу спадковості, середовища, цілеспрямованого виховання й власної активності (самовиховання), педагогічне управління індивідуальним становленням людської особистості.

Отже, узагальнюючи теоретичні дослідження, спробуємо зробити екстраполяцію на проблему формування етичної компетентності. Процес формування етичної компетентності має бути системним та вимагає застосування цілісного механізму професійного розвитку особистості студента під час навчання.

Етична компетентність студентів технічних вишів — це складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у сфері етики і певного набору особистісних якостей, яке обумовлює готовність інженера до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального набору.

Формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців можна визначити як процес цілеспрямованого і систематичного впливу на когнітивну, особистісну й операціонально-процесуальну сфери студентів, метою якого є становлення такої особистості, яка усвідомлює значення етичної складової своїх професійних обов'язків, має розвинуті морально-особистісні якості та практичні вміння майбутнього інженера у сфері професійної етики, що забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм.

Виховний потенціал навчального процесу виявляються у змісті, організації та методах навчання, впливу особистості викладача. Важливим є врахування закономірностей педагогічного процесу. Поняття «закономірності» означає стійкі, повторювані й істотні зв'язки в педагогічному процесі, реалізація яких дозволяє досягати ефективних результатів. І, якщо розглядати проблему формування професійно-етичної компетентності, насамперед, слід вести мову про такі закономірності як: спрямованість навчання й виховання на вирішення завдань формування професійно-етичної компетентності студентів; діяльнісний характер навчання й виховання; єдність ціннісно-мотиваційної сфери й навчально-пізнавальної активності студентів; повага й вимогливість до студентів; забезпечення ситуації успіху при оволодінні професійно-етичними знаннями; взаємозв'язок процесів освіти й професійно-етичного самовдосконалення.

Не менш важливим, окрім закономірностей, слід врахувати і низку дидактичних принципів. Для формування професійно-етичної компетентності майбутніх інженерів важливе значення мають такі загальні принципи: навчання повинно бути науковим і мати світоглядну спрямованість; бути проблемним, активним і свідомим, доступним, систематичним, послідовним, міцним, ураховуючи виховний характер навчання. Серед специфічних принципів слід вказати на принципи гуманності, вимогливості, субординації та ін. Урахування зазначених закономірностей і принципів допомагає визначити умови для формування професійно-етичної компетентності майбутніх студентів.

Існують різні думки щодо умов формування компетенцій, залежно від їх виду. Зокрема М. Михайличенко вважає, що найважливішими педагогічними умовами формування громадянської компетентності майбутніх учителів є урахування у процесі професійної підготовки основних положень компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, закономірностей і принципів формування громадянської компетентності; програмно-



цільовий підхід до професійної підготовки; використання можливостей фахових дисциплін; спрямована соціалізація майбутніх учителів у соціокультурному середовищі ВНЗ у процесі громадської роботи [4, с. 12].

На думку Г. Андрєєва, для формування професійно-етичної культури майбутніх працівників МВС важливо: 1) сформувати у курсантів гуманістичні уявлення, поняття, погляди, переконання, що передбачає цілеспрямований і систематичний вплив на їхню свідомість; 2) забезпечити набуття курсантами практичного досвіду, коли вони змушені проявляти мужність, відповідальність, наполегливість, толерантність і т.д.; 3) створювати ситуацію успіху, моральної добротворчої діяльності курсантів [1].

У психолого-педагогічній літературі (І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський та ін.) відстоюється думка про те, що початковим етапом формування моральної поведінки (а також і в професійній сфері) є опанування особистістю моральними цінностями та моральними знаннями, а заключним етапом засвоєння етичних знань є моральна поведінка. Загалом учені визначають такий ланцюжок: етичні знання — етичні поняття — моральні переконання — моральні потреби — моральні якості — моральна поведінка. При цьому необхідно всіляко стимулювати реалізацію ділового етичного потенціалу всіх дисциплін, оскільки саме моральний компонент може стати дієвим джерелом гармонізації виробництва з навколишнім середовищем.

Необхідною умовою формування етичної компетентності студентів є використання новітніх педагогічних технологій та методів навчання в доповненні до традиційних. Інтерактивні методи навчання, методи, спрямовані на підвищення внутрішньої активності студентів, сприяють зростанню їх пізнавальної діяльності і з успіхом застосовуються в Вінницькому національному технічному університеті при навчанні майбутніх фахівців різних спеціальностей. Так, при навчанні студентів «Ділової етики та культури професійного спілкування» з використанням кейс-методу пропонуються ситуаційні завдання. Навчальний курс складається з 10-12 конкретних ситуацій (cases) з їх описом і пакетом навчально-методичної літератури. Ситуаційні завдання викладаються таким чином, щоб їхні рішення не були очевидними. Це дає можливість студентам сформулювати власні аргументи «за» і «проти» того чи іншого рішення.

Обов'язки викладача і студента набувають тут якісно іншого змісту — студент уже не пасивний слухач, а спільно з викладачем стає співучасником навчального процесу. Завдання викладача — створити в аудиторії творчу атмосферу, заохочувати студентів ділитися власними ідеями, знаннями, досвідом, активно включатися в аналітичний процес. Обговорення ситуаційних завдань, ділові ігри, ігрові заняття і інші форми інтерактивного навчання сприяють більш глибокому засвоєнню знань, переведенню їх у площину навичок і вмінь.

Викладач набуває іншої ролі і функції в навчальному процесі: якщо при класичній системі викладач є і компетентним джерелом знань, і контролюючим об'єктом пізнання, то при новій парадигмі освіти викладач більше виступає в ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань і вмінь учнів, а на діагностику їх діяльності, щоб вчасно допомогти та усунути труднощі в пізнанні і застосуванні знань. Ця роль значно складніша, ніж при традиційному навчанні, і вимагає від викладача більш високого ступеня майстерності.

У забезпеченні високої ефективності педагогічного процесу провідну роль відіграє особистість викладача, його морально-етичні якості. Особисті якості викладача, манера викладання і неповторна індивідуальність не меншою мірою, ніж нові знання, впливають на особистості студентів, формуючи та виховуючи їх [7, с. 168].

**Висновок.** Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, яка зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, свідчить про підсилення її компетентнісної орієнтації. Етична компетентність як одна з базових складових професійності технічної інтелігенції віддзеркалює його духовність і моральність, внутрішню культуру, здатність приймати адекватні моральні рішення та діяти відповідно до норм етики.

У процесі дослідження встановлено, що виховний потенціал навчального процесу

виявляються у змісті, організації та методах навчання, впливу особистості викладача. Серед професійних якостей особливого значення набувають: інноваційний тип мислення, вміння бачити і прогнозувати ймовірні перспективи розвитку галузі і застосовуваних технологій, а також активна самостійна науково-дослідницька діяльність. Педагогічні якості викладача мають включати повагу до особистості студента, розуміння його індивідуальних особливостей і здібностей, а також уміння забезпечити подачу навчального матеріалу з урахуванням цих якостей. Серед особистісних якостей посилюються вимоги до морально-етичних позицій викладача, його загальної, професійної та педагогічної культури [3, с. 80].

### Література:

1. Андреев Г. И. Формирование профессионально-этической культуры курсантов образовательных учреждений МВД РФ: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / И. Г. Андреев:— Чебоксары, 2002. — 213с.
2. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : [Монография] / В. И. Жернов. — Магнитогорск : Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. — 116с.
3. Лысенко Е.Г. Модель личности преподавателя как определяющего фактора учебно-воспитательного процесса в техническом вузе / Е. Г. Лысенко // Удосконалення технологій та методик професійного навчання: Зб. наук. праць. — К.: Науковий світ, 2001.
4. Михайліченко М. В. Формування громадської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М.В. Михайліченко. — Кіровоград, 2007. — 20с.
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А.В. Семенова. — Одеса : Пальміра, 2006. — 272с.
6. Философская энциклопедия : В 5 т. / науч. ред. Ф.В. Константинов. — М. : «Советская энциклопедия», 1964. — т.5. — 1964. — 740с.
7. Фомина М.В. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць / М. В. Фомина // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць за редакцією Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. — У двох частинах. — Ч.1. — Харків: НТУ «ХПИ», 2002. — 432 с.
8. Яременко В. Новый тлумачний словник української мови : у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпущко. — К. : Аконті, 2007. — Т.3. — 862с.

*У статті розглянуто основні педагогічні умови та методи, проаналізовано вибір відповідних форм і засобів формування професійно-етичної компетентності студентів ВТНЗ.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід професійно-етична компетентність, формування етичної компетентності.

*В статье рассмотрены основные педагогические условия и методы, проанализированы выбор соответствующих форм и средств формирования профессионально-этической компетентности студентов ВТУЗ.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессионально-этическая компетентность, формирование профессионально-этическую компетентность.

*The article describes the main pedagogical conditions and methods, analyzed the selection of appropriate forms and means of formation of professional and ethical competence of students of higher technical education.*

**Key words:** competence approach, professional and ethical competence, the formation of professional and ethical competence.

УДК 37.017.4:37.015.311:17.023.32

**Р.Л. Сойчук**  
**м. Київ, Україна**

## **АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІЇ**

*«Україна знаходиться там — де б'ється гаряче серце простої української людини,  
де вона власною працею примножує свій власний добробут,  
а разом із цим — добробут народу, в обійми якого кинула її власна доля»*  
Віктор Андрущенко

**Постановка проблеми.** Найбільші піднесення українського руху в усі історичні періоди пов'язані з прагненням саме пересічного українця до захисту та обстоювання національних інтересів, до свого національного самоствердження. Національне самоствердження у всіх його виявах є проявом і реалізацією національної ідеї як особистісної ідеї кожного українського громадянина, в якій гідність особистості, її вільне життя, свобода є пріоритетними цінностями всіх і кожного зокрема. Зовнішні та внутрішні фактори впливу на українське суспільство створюють неоднозначні складні перешкоди для формування цілісної національної ідеї. Проте варто відзначити, що динаміка зрушень соціального, економічного, політичного та культурного буття відбудеться за умови, коли кожен громадянин України не буде обмежуватися лише власними інтересами, а займе активну позицію щодо національного самоствердження та обстоювання визначальних на цей час прав та інтересів єдиного українського народу. Українське суспільство потребує кардинальних політико-економічних трансформаційних перетворень з орієнтацією на європейські цінності та громадянське суспільство, що передбачає насамперед чітке самовизначення як соборної незалежної держави із власними національними інтересами, реалізація яких є необхідною умовою національного самоствердження України. Лімітрофне положення як проміжний стан народу гальмує процес становлення української державності. Постійна бінарна позиція між Заходом і Сходом, невизначеність та двозначність політики гальмує процес консолідації нації, формування і реалізації національної ідеї, що у свою чергу створює нестабільність, конфлікти у суспільстві та подальшу втрату незалежності у політиці та економіці.

**Аналіз попередніх досліджень.** Різні аспекти проблеми національного самоствердження з різною повнотою досліджувалися філософами, істориками, культурологами, соціологами, психологами, педагогами, зокрема простежуються в дослідженнях ідеологів українського націоналізму та провідників ідеї української державності (М. Грушевський, Д. Донцов, В. Липинський та ін.); у працях, присвячених феномену ментальності українців, становленню української національної ідеї (В. Антонович, О. Воропай, О. Картунов, І. Огієнко, Ю. Римаренко та ін.); у працях зарубіжних учених щодо становлення нації та націоналізму (Е. Сміт, М. Вебер та ін.). Теоретичні основи проблеми розкрито у дослідженнях природи етносу та нації (М. Бердяєв, Ю. Бромлей); у працях науковців із формування та становлення національної держави (В. Андрущенко, О. Нельга, Й. Сележан, О. Погорілий та ін.); у низці психолого-педагогічних досліджень українських учених сучасних педагогічних основ національного виховання підростаючого покоління (І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, П. Щербань та ін.).

**Мета статті** — розкрити сутність феномену національного самоствердження особистості; у контексті теми проаналізувати погляди науковців на поняття «нація», «національна ідея», «національні інтереси», «національна гордість» та висвітлити нагальність виховання національного самоствердження особистості у процесі становлення нації.

**Виклад основного матеріалу.** Нині український народ переживає процес свого становлення та якісно нового оформлення, як суб'єкт та об'єкт політичної української нації. Той

дефіцит національної гідності українського народу, який спостерігався за усі роки незалежності Української держави, про що неодноразово зазначали у своїх виступах політики та науковці, наразі зник. Свідченням цього є історичні трагічні події революції Гідності, революції антикримінальної, антиімперської, антирадянської, що прокотилася хвилею всією територією України, змінюючи національну самосвідомість пересічного українця. Процес ствердження українського світовідчуття, світосприймання і світобачення сприяє позитивній національній ідентичності особистості як українця, творенню консолідованої української політичної нації, адже саме це становить осердя повноцінного українського громадянського суспільства, до якого прагне кожний свідомий громадянин незалежної Української держави. Варто зазначити, що у світі є близько 1000 народностей, проте лише 170-180 з них утвердилися як нації, а з 200 держав, які існують тепер, 9 /10 за своїм складом є поліетнічними. На території України проживає понад 100 різних народностей, тож за своїм складом наша держава характеризується як поліетнічна. У багатьох країнах світу реальні межі проживання націй не збігаються з державними кордонами. Постає питання про «держави — нації», тобто поліетнічні держави домагаються статусу самостійної держави, організовуючись, прагнуть відновити цілісність (проте неоднорідність) націй. У терміні «держави-нації» простежується взаємозв'язок між обома складниками слова. Іноді головний акцент робиться на державі, а нація виступає як допоміжне слово чи уточнювання, що у свою чергу зменшує роль рушійних сил нації. За визначенням Вокера Конора, цілісна «держава-нація» тоді, коли поняття держава й нація повністю збігаються, де проживає тільки одна нація у певній державі та існує єдина держава для певної нації, а це, звісно, рідкість, оскільки близько 90 відсотків держав за своїм складом поліетнічні та половина з них зазнали суттєвого етнічного роз'єднання [7, с. 23].

Нація здебільшого виступає як поліетнічне утворення. Отож варто говорити про поліетнічну державу як таку, на території якої проживають кілька етносів, при збереженні етнічної рівноправності (Бельгія, Швейцарія) або ж переваги одного етносу над іншим (Росія, Велика Британія та ін.). На думку Макса Вебера, нації потребують зазвичай власних держав: «Нація — це спільність чуттів, які б адекватно проявлялися у власній державі; нація — це спільнота, яка зазвичай тяжіє до утворення своєї власної держави» [7, с. 31]. Більшість країн Європи становлять політичні нації, Україна також належить до них. Під поняттям політична нація розуміють усю сукупність населення різного етносу, що ідентифікується з поняттям громадянства певної країни. Безумовною передумовою появи політичної нації є здобуття суверенітету, тобто вищої влади в країні, саме її народом. Також вирізняють і такий термін, як етнічна нація, котра розглядається як сукупність населення з єдиним історичним походженням та культурною єдністю представників окремого етносу. Британські вчені визначають такі характерні риси нації: підпорядкування всіх її членів єдиному урядові; проживання на одній території; спільна мова, звичаї; спільне походження та історія; особливий національний характер; спільна релігія; спільні інтереси; спільні національні почуття або воля; толерантне ставлення до інших людей, які належать до однієї нації; відданість; почуття національної гордості за досягнення та смутку з приводу невдач національної політики [5, с. 132-133]. При цьому провідною особливістю політичної нації залишається те, що вона має власну державу або прагне реалізувати своє право на самовизначення та національне самоствердження. Досить часто науковці вважали націями ті людські спільноти, які вже вибудували власні держави. Наразі і погляди дещо змінилися, а саме до націй почали відносити народи, які ведуть боротьбу за створення власної держави. Так, Г. Сетон-Уотсон зазначає, що спільнота, яка на додаток до культурних зв'язків має також правову державну структуру, постає політичною нацією. Саме таке трактування нації як політичної спільноти громадян держави, незалежно від етнічного та соціального походження, культурно-мовних та інших особливостей, на сучасному етапі є найбільш розповсюдженим серед західних учених [4, с. 83].

Сучасний соціолог О. Погорілий стверджує, що «формування націй, постання національних держав і боротьба за національне самовизначення — це такі ж глибинні та універсальні тенденції новоєвропейської історії, як і формування індустріального суспільства,

урбанізація і науково-технічна революція» [9, с. 208].

Кожна нація повинна мати можливість до самовираження для того, щоб бути вільними. Щоб бути «собою», означає відшукати «автентичні» складники нашого буття та очистити вікові нашарування. Дати відповідь на запитання «Хто ми є?», тобто «Звідки ми прийшли?» у часі і просторі, адже характер націй зумовлюється походженням, означає прийти до «істинності», визначити власну «самобутність», виокремити власну унікальність. Таким чином, поняття автентичності й автономії збігаються: «істинна» спільнота — це теж самовизначена нація [7, с. 34]. Повернення до автентичних коренів історичних і культурних потребує нового відкриття й відродження унікальної культурної ідентичності нації через її формовияв — національну культуру. Звернення до автентичної історії та народної культури сприяє розвитку громадянського суспільства та політичної культури. Культурна нація, базуючись на культурі рідного народу, повинна стати політичною нацією з власною політичною культурою, що передбачає власні інституції, політичні ролі та символіку (прапори, гімни, свята, церемонії тощо) [7, с. 39]. Значення історії, роль минулого у формуванні нації відображено у висловлюваннях Ренана: «Нація, як і особа — результат довгих зусиль, жертв і самовідречень. Культ предків — найвідповідальніший з усіх; предки зробили нас такими, якими ми є тепер. Героїчне минуле, великі люди, слава (але справедлива) — ось головний капітал, на якому ґрунтується національна ідея. Мати спільну славу в минулому, спільні бажання в майбутньому, здійснити разом великі вчинки, бажати їх і в майбутньому — ось головні умови для того, щоб бути народом» [7, с. 41]. С. Кримський зазначає, що залишаючись собою, нація входить у світовий контекст, наближається до якоїсь «космічної вселюдності», стає суб'єктом світової історії як специфічний «автопортрет людства». Духовне відродження нації, утвердження й захист національної ідентичності народу є головною функцією держави. Без існування національної ідентичності неможлива сама держава, без ідентичності вона ілюзорно крихка, віртуальна та без майбутнього. З цього приводу влучно зауважив учений А. Тойнбі, що критерій розвитку слід шукати у процесі самовизначення, а оскільки самовизначення відбувається через самоствердження, то проаналізувати процес розвитку націй ми зможемо, дослідивши, як саме вони самоутверджуються з плином історичного часу. Перед українським народом постало ще одне із головних завдань: подолання складного шляху національного самовизначення.

Національне самовизначення є вільним виразом волі народу щодо власного національного та державного устрою, розвитку як культурної, так і соціальної, економічної та політичної сфер українського суспільства, а також раціональне розпорядження національними природними багатствами. Саме національне самовизначення є необхідною пріоритетною умовою життєутвердження нації, і воно безпосередньо пов'язане з національно-державним устроєм, правами людини та народу. Провідними принципами національного самовизначення є національна свобода, незалежність, соборність самостійної Української держави [1, с. 108]. Президент В. Вільсон щодо питання національного самовизначення досить влучно визначив його головний принцип, який полягає в тому, що кожен народ має право вибирати саме ту форму суверенності, яка для нього прийнятна.

Тепер можемо констатувати, що становлення демократичної, правової держави, розбудова громадянського суспільства, яке лише стверджується, відбувається на засадах плюралізму форм власності, де пересічні громадяни Української держави виступають суспільно значимою та організованою силою. Як зазначає відомий науковець В. Андрущенко, Україна перебуває в перехідному періоді шляху розвитку організованого суспільства, в якому відбувається реабілітація «гуманістичних цінностей повернення до першооснов людського буття і культурного поступу, це суспільство розумної взаємодії людей на основі їхньої творчої співпраці і внутрішньої, детермінованої обов'язком і совістю поваги до Закону, Порядку і Справедливості. Воно має утвердитись лише в результаті «самоорганізації» — становлення внутрішньої єдності необхідності і свободи як передумови цивілізованості і культури. «Організоване суспільство» є суспільством перехідним, транзитним; «самоорганізоване суспільство» — стабільним і перспективним. Україна має вийти (і поза всяким сумнівом вийде!) на шлях самоорганізації і

саморозвитку» [1, с. 8].

Феномен національного самоствердження, за своєю структурою досить складний. Так, в етнопсихологічному словнику В. Крисько національне самоствердження насамперед передбачає усвідомлений вибір особистістю соціальної позиції, засвоєння і реалізацію нею своєї ролі в системі етнічних міжгрупових і міжособистісних зв'язків і відносин. Також включає в себе пізнання людиною національних особливостей свого етносу, його культури, традицій, психології, історії, мови, пізнання свого «Я» та свідомий вибір своєї соціальної позиції в суспільстві, ідентифікації свого «Я» з національною спільнотою, групою, індивідуальне включення в систему суспільних і міжособистісних зв'язків і відносин. Національне самоствердження є показником соціальної зрілості особистості, усвідомлення нею суспільної значимості і відповідальності перед своєю нацією та сприяє процесові формування національної самосвідомості особистості, її професійному й соціальному становленню, прискорює процес адаптації її в суспільстві, у системі міжетнічних зв'язків та відносин. Національне самоствердження можна відносити як до окремої особистості, так і до етнічної групи. У цьому взаємозв'язку і особистість, і група характеризуються визначеною динамікою розвитку національного самопізнання, особливостями ментальності, своєрідним проявом рис національного характеру, системи цінностей, моральних норм, психологічних особливостей та стереотипів поведінки, властивих саме цій етнічній спільноті [3, с. 108].

Національне самоствердження особистості полягає у відстоюванні, реалізації та захисті національних інтересів, піднесенні національної честі й гідності, національної гордості за Батьківщину, приналежності до свого народу. Духовне буття і духовна творчість народу, вираз його уявлень про спосіб та напрям національного самоствердження, віднайдення власного гідного місця серед інших держав з усією національною самоцінністю та самобутністю відображається в національній ідеї. Саме національна ідея сприяє формуванню національної єдності на основі необхідності самоствердження, у процесі прийняття та реалізації цінностей, відображених у національній ідеї. Цільність національного характеру, прагнення до певного суспільного устрою, бачення ролі й місця народу на міжнародній арені віддзеркалюються в духовній спадщині народу і сучасних його сподіваннях на кращу долю та становлять зміст національної ідеї. Національне самоствердження змістовно складається із понять «нація» і «самоствердження», проте не означає їх суму, передбачає нове смислове значення із специфічною гносеологічною та світоглядною функціями. Поняття «самоствердження» — це прагнення особистості до досягнення та підтримування певного суспільного статусу, що здебільшого виступає як домінанта потреб. Саме це прагнення проявляється у реальних досягненнях, у відстоюванні власної значимості перед іншими, в утвердженні своєї позиції в соціумі. Національний аспект проблеми національного самоствердження охоплює усю сферу національного, де «розгортається реальна (матеріальна і духовна) або віртуальна діяльність людини й де між людьми виникають будь-які відносини. Національні відносини — якраз і усвідомлюються людьми як «національні інтереси» [1, с. 384]. У процесі утвердження політичної нації національні інтереси набувають загального значення, закріплюються ідеологічно. Сукупність національних інтересів, узгоджених між собою й структурованих у цілісну систему, утворюють «національну ідею».

Без ідеології як системи політичних, економічних, правових, філософських, моральних, етнічних поглядів — складової суспільної свідомості — не може обійтися жодне суспільство. І коли ми хочемо мати власну незалежну соборну державу, бути нацією, нам потрібно виробити і сповідувати національну ідеологію. Досить влучно висловив свою позицію щодо ідеології Ю. Солоденко, який зауважив: «Найвища мета політичної боротьби кожного народу — це побудова національної, самостійної, соборної держави на власній етнічній території, держави справді правової, демократичної, соціальної, з ринковою економікою. Бо тільки така держава й може захистити свій народ від пограбування та винищення «добрими сусідами», зберегти й забезпечити подальший розвиток його самобутнього укладу життя, національних традицій, культури, мови, добробуту, здоров'я, зберегти природу краю» [10, с. 128].

У науковій літературі суспільний інтерес (від лат. interest — важливо) трактується як відношення потреб до умов їх реалізації. Тоді національний інтерес є усвідомлення та відображення в діяльності активної верстви населення корінних потреб держави, що охоплює широке коло інтелектуальних, моральних та історичних цінностей. Формувати повноцінну міжнародну політику потрібно із урахуванням як культурно-історичних традицій народу, так і національних інтересів, реалізація яких виведе країну в ряд розвинених держав світу, а саме: територіальний інтерес передбачає, що держава-нація має свою територію, утрата території призводить до послаблення єднальної організовуючої енергії консолідації та перетворення нації у розчленену спільноту в інших стійких національних утвореннях; політичний інтерес полягає в тому, що національний суверенітет та авторитет на міжнародній арені стверджується шляхом реформ політичної, військової сфер, оптимізації взаємодії гілок влади, становлення громадянського суспільства та активного включення держави у міжнародні зв'язки з метою зміцнення глобальної солідарності, тобто культури миру й співпраці між народами та боротьби з міжнародним тероризмом тощо; національний суверенітет передбачає повновладдя нації з усіма можливостями розпоряджатися власною долею, а саме: право народу обирати тип державності, форму правління, уряд, установлювати кордони, розпоряджатися власними ресурсами та здійснювати соціально-економічні й культурні зміни; вибір форм взаємодії з іншими народами, незалежність та свобода волевиявлення у цих стосунках. Економічний національний інтерес полягає в подоланні кризових явищ в економічній сфері, її піднесенні та конкурентоздатності на міжнародному рівні, забезпеченні гідного існування кожного громадянина України, поліпшення демографічної ситуації, інвестиційної політики; соціокультурний національний інтерес передбачає ефективну реалізацію етнополітики в регіонах країни, у розв'язанні чорнобильської проблеми та інших катастрофічних екологічних осередків на території держави, у реформуванні освітньо-культурної сфери, збереженні та відродженні культури, історико-культурної пам'яті, національних цінностей українського народу [1, с. 384-396]; психологічні національні інтереси полягають у подоланні комплексу меншовартості, «малоросійськості», який насаджувався впродовж трьох століть українському народові через жахи голодоморів і терору, він, на превеликий смуток, в'ївся у свідомість сучасного українця, викликає у нього суспільну байдужість до побудови демократичної держави, чинить негативний вплив на виховання юні. Меншовартість формується внаслідок національного нігілізму особистості, тобто неприйняття, байдужості або відцурання від національних цінностей, ідей, ідеалів, моральних норм, української культури, духовного коду нації — рідної мови. Під впливом негативного почуття вражається, принижується національна та особистісна гідність, що відображається в негативному ставленні особистості до себе та до свого народу. Етнічні інтереси нації передбачають захист та збереження прав усіх корінних народів та національних меншин згідно з Конституцією України та розвиток української нації, її історичної свідомості, традицій і культури в тісному взаємозв'язку зі збереженням їх етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності; мова народу — пріоритетний національний інтерес, оскільки після генетичного коду (генної пам'яті) найбільше значення для збереження інформації задля життя народу має мовний код (соціальна пам'ять). «Зникнення мови (лінгвоцид) є найважливішою передумовою етноциду — знищення етносу як культурно-історичної спільності, його асиміляції іншим народом. Лінгвоцид є завжди стратегічною метою всіх, без винятку, завойовників, тільки різною буває тактика та його форми. «Римський стиль» у мовній політиці полягає у змісті такого трактування: «Чия влада, того і мова» [6, с. 203]. У філософській системі Томаса Гоббса чільне місце відводиться вченню про мову. Він відзначав: «Без неї в людей не було б ані держави, ані суспільства, ані договору, ані миру, так само як їх немає в левів, ведмедів та вовків» [8, с. 110].

Правдивими й актуальними наразі є слова відомого філософа В. Анрущенка, який стверджує, що «на Говерлу піднімаються всі, хто національні інтереси України сприймає як свої власні; хто прагне добра і справедливості народу, який витримав випробування історією; хто своєю власною працею зміцнює незалежність і авторитет України у світі і хто, зрештою, не

шукає для себе і своїх дітей іншої Долі. «Піднятися на Говерлу» — встати з колін — має вся Україна. Викорінити власну меншовартість. Не гнутися перед «старшим братом» і авторитетними «західними експертами». Владно заявити про свої національні інтереси. Мобілізувати людей на конструктивну працю. Зміцнити стосунки з сусідами. І працювати, працювати, працювати» [1, с. 384]. М. Данилевський свого часу зазначав, що народ, який уражений національним нігілізмом, немовби говорить собі, що нічого не вартий, що потрібно вкласти силу і вдихнути дух ззовні... Такою потужною силою, здатною змінити національну самосвідомість, протилежною меншовартості, є почуття національної гордості — одне з моральних почуттів, що виступає регулятором морального самовдосконалення особистості як представника певної національної спільноти. Воно виникає внаслідок усвідомлення особистістю досягнень свого народу у світовому просторі. Національна гордість базується на минулому і сучасному героїчному житті українства, на розумінні актуальних проблем своєї батьківщини та спонукає націю мати волю до самотності й утілення національної ідеї. Почуттю національної гордості відводиться визначальна функція мотивації формувати у членів спільноти, народу почуття постійної цілеспрямованості до національного самоствердження, національного саморозвитку, щоби відбутися як гідний та рівноправний партнер, посісти чільне місце серед провідних країн світу.

**Висновок.** Таким чином, історичні процеси, які нині відбуваються у державі в умовах сучасності, засвідчують, що українство проходить свій шлях еволюції від «хохляцтва» до нації. Такий моральний стан життя особистості, народу, — національне самоствердження, засвідчує незрадливу відданість та любов до Батьківщини, спроможність радіти її успіхам, переживати її невдачі, прагнення змінити життя на краще, поєднувати свою долю з українським народом і ставати на захист та відстоювати національні інтереси Української держави. Саме памолодь, спрагла національного самоствердження, безмежно віддана українській національній ідеї, з почуттям честі, національної гідності й гордості за власну державу та її історію, здатна відстояти незалежність України та спроможна вивести її на шлях розквіту й прогресу.

### Література:

1. Андрущенко В. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть. Досвід соціально-філософського аналізу / В. Андрущенко. — К. — 2006. — 505 с.
2. Мала енциклопедія етнодержавства / Ю. І. Римаренко та ін. (ред.); НАН України, Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. - К.: Генеза, 1996. — 942 с.
3. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь / В. Г. Крысько - М.: МПСИ, 1999. - 343 с.
4. Картунов О. Західні теорії нації. Плюралізм думок, дефіцит понять / О. Картунов // Віче. — 1995. — № 6. — С. 80-93.
5. Римаренко Ю. Основи етнодержавознавства: підручник / за ред. Ю.І. Римаренка. — К.: Либідь, 1997. — С. 343.
6. Сележан Й. Ю. Основи національного виховання : українознавство: історичний, філософсько-релігієзнавчий аспекти : хрестоматія / Й. Ю. Сележан. — Чернівці : Книги — XXI, 2006. — 305 с.
7. Сміт Е. Д. Націоналізм: теорія, ідеологія, історія / Ентоні Д. Сміт. — К.: «К.І.С.», 2004. — 170с.
8. Сучасна зарубіжна філософія : течії і напрями : хрестоматія : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / упоряд. : В. В. Лях, В. С. Пазенок. - К. : Ваклер, 1996. — 421 с.
9. Погорілий О.І. Соціологічна думка ХХ століття: навч. посібник / О. І. Погорілий. — К., 1996. — 208 с.
10. Щербань П. М. Пам'ятай ім'я своє : заповіді сімейної педагогіки : навч. посіб. / П. М. Щербань. — К. : Вища шк., 2006. — 191 с.

*У статті актуалізовано проблему національного самоствердження особистості як необхідну умову становлення української політичної нації. Розглянуто феномен національного самоствердження особистості. Висвітлено вплив національної ідеї на процес консолідації українського народу, його самовизначення та формування національної самосвідомості особистості. Розкрито нагальність виховання у памолоді почуття національної гордості. Обґрунтовано необхідність відстоювання та захисту національних інтересів Української держави.*

**Ключові слова:** національне самоствердження, національне самовизначення, особистість, народ, нація, національна ідея, національна гордість, національні інтереси.



*В статье актуализировано проблему национального самоутверждения личности как главное условие становления украинской политической нации. Рассмотрено феномен национального самоутверждения личности. Освещено влияние национальной идеи на процесс консолидации народа, его самоопределение и формирование национального самосознания личности. Раскрыто потребность воспитания у молодежи чувства национальной гордости. Обосновано необходимость отстаивания и защиты национальных интересов Украинского государства.*

**Ключевые слова:** национальное самоутверждение, национальное самоопределение, личность, народ, нация, национальная идея, национальная гордость, национальные интересы.

*In the article the problem of individual's national assertiveness as a necessary condition of formation of Ukrainian political nation is actualized. The phenomenon of individual's national assertiveness is examined. The influence of national idea on the process of Ukrainian people consolidation, it's self-determination and formation of individual's national self-awareness is covered. The urgency of training of national pride among young people is revealed. The necessity to defend and protect the national interests of the Ukrainian state is substantiated.*

**Key words:** national assertiveness, national self-determination, individual, people, nation, national idea, national pride, national interests.

УДК 378.048.2

І.В. Соколова, С.В. Грузнова  
м. Чернігів, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**Актуальність проблеми дослідження.** Сучасні вимоги до якості професійної підготовки вчителя хімії спрямовують навчальний процес у вищому навчальному педагогічному закладі на реалізацію змісту вищої освіти на підставі кваліфікаційних характеристик, що дає можливість підготувати висококваліфікованого фахівця.

Завданням сучасної освіти у вищих навчальних закладах є можливість навчити студентів самостійно здобувати знання з різних джерел інформації та вміти їх застосовувати. Науковий матеріал, який студент одержує на лекційних чи практичних заняттях, складає тільки невелику частку того обсягу, що знадобиться йому у його подальшій професійній діяльності. Наразі зміст навчання і залишається важливим, але основним завданням для студентів є навчитись ефективно здобувати знання і критично мислити, щоб вирішувати складні професійні завдання, бути компетентним тощо [12].

Професійна освіта включає в себе оволодіння галузевими знаннями та навичками з конкретної професії та спеціальності. Фахова підготовка майбутнього вчителя хімії полягає у якісному формуванні загальнохімічних умінь та навичок у студентів, які зазначені в кваліфікаційній характеристиці, а також у створенні умов формування загальнопрофесійних компетенцій на основі концепцій перетворення навчальної діяльності студента у модельну професійну діяльність. Аналіз наукових досліджень показує, що такого переходу можна досягти за умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій в організації навчальної діяльності майбутніх фахівців.

Актуальність використання інформаційних технологій у навчанні хімії обумовлено тим, що в них закладені невичерпні можливості для навчання студентів на якісно новому рівні. Вони надають широкі можливості для професійного розвитку майбутнього педагога і реалізації його здібностей. Комп'ютерні технології істотно підсилюють мотивацію вивчення хімії, підвищують рівень індивідуалізації навчання, інтенсифікують процес навчання [8, с. 14].

**Мета дослідження** — підвищення ефективності навчання при використанні інформаційних технологій, які підсилюють мотивацію до навчання, а це дозволяє підвищити рівень індивідуалізації за рахунок загального інтересу студентів використовувати комп'ютер і його можливості та інтенсифікувати процес навчання.

Сучасні стандарти вищої освіти побудовані на основі кваліфікаційної моделі фахівця. Наслідком цього є домінування у стандартах знанневої складової, але в них відсутня можливість оцінки якості освіти на основі таких показників як готовність випускників до майбутньої професійної діяльності та рівень професійної мотивації. Предметно-знаннева орієнтація штучно ділить процес оцінки якості підготовки фахівців на окремі частини, які не дають змоги оцінити цілісний результат професійної підготовки.

Аналіз літератури показав, що поняття «компетентність» являє собою систему окремих компетенцій. Компетентність передбачає володіння компетенціями [6, с. 8].

Трактування поняття «компетенція» в сучасній науці не є однозначним. У деяких джерелах увага акцентується переважно на особистісному аспекті компетенції. Так, у матеріалах міжнародної комісії Ради Європи компетенції визначаються як загальні, базові й кроснавчальні вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, уявлення, опорні знання [6, с. 9].

Зміст професійної освіти передбачає формування на кожному з її рівнів певної системи компетенцій. Ці компетенції відрізняються за своїм змістом і обсягом. Так, на міжпредметному рівні освіти можуть бути сформовані ключові (базові) компетенції. Зміст навчального предмета протягом усього терміна його вивчення створює можливості для формування загальнопредметних компетенцій. Якщо ж навчальна дисципліна вивчається протягом кількох етапів (років, курсів), то компетенції, сформовані на кожному з них, називають спеціально-предметними [10, с. 16]. Вони є етапами у формуванні загальнопредметних компетенцій, а ті, у свою чергу, разом з іншими загальнопредметними компетенціями формують ключові компетенції, які й визначатимуть якість вищої освіти.

Незважаючи на суттєві наукові, теоретичні та практичні розробки проблеми впровадження компетентісного підходу до здобуття якісної освіти, її стан залишається незадовільним. На достатньому рівні в наукових публікаціях висвітлено сутність та класифікацію ключових компетенцій, однак питання розробки й поглиблення змісту предметних компетенцій знаходиться на початковому етапі. Це стосується й компетенцій у хімічній науці, які слід формувати на природничих факультетах вищих навчальних закладів [14, с. 59].

Знання про речовини, їх структуру, властивості, знаходження у природі та взаємоперетворення є базовими для формування загальнохімічних знань. Хімічні знання сприяють засвоєнню інших профільюючих дисциплін, дозволяють випускникам всебічно, в тому числі й з хімічних позицій, досліджувати стан довкілля та вплив на нього антропогенної діяльності, допомагають вирішувати екологічні проблеми сучасності.

Ураховуючи ці обставини, в навчальному процесі вищого навчального закладу має передбачатися багатоаспектна самостійна робота студентів, оскільки саме у студентські роки найактивніше формується потреба самостійно поновлювати свої знання, доповнюючи відомості, одержані на лекціях та лабораторно-практичних заняттях.

Самостійна діяльність студента полягає переважно в опрацюванні відповідної навчально-наукової літератури та періодичних видань з метою надбання загальноосвітніх та професійних знань, умінь і навичок. Проаналізувавши наукову літературу, ми можемо виділити, що найважливішими проблемами, з якими стикається студент у процесі навчання хімії є низький рівень навчальних досягнень, зміст та структура нових підручників хімії, недостатня забезпеченість науковою літературою, недостатнє фінансування державою системи освіти, що призвело до збіднення бібліотечних фондів, недостатнє забезпечення студентів друкованою навчальною літературою. Вихід з такої ситуації ми бачимо в створенні та впровадженні в навчальний процес інформаційних технологій навчання.

Опрацювавши Закон України «Про концепцію Національної програми інформатизації» можна відокремити основні компоненти впровадження ІКТ в освіту [15]:

1. Технологічний — забезпечення комп'ютерної грамотності студентів.
2. Змістовний — забезпечення підготовки фахівців для різних сфер діяльності, що володіють високою інформаційною культурою.

У свою чергу інформаційна культура фахівця як складова загальної культури включає

наступні компоненти:

- сукупність знань, умінь та навичок, які необхідні для цілеспрямованої роботи, пов'язаної з одержанням, обробкою і використанням інформації через засоби інформаційно-комунікаційних технологій;
- усвідомлення матеріальних і духовних цінностей інформатизації суспільства;
- здатність перетворювати навколишнє професійно-інформаційне середовище та оцінювати свій особистий внесок у цей процес;
- мережеву культуру спілкування та мережевий спосіб організації життя [5, с. 253-254].

Така інформатизація можлива за умов ефективного використання комп'ютерних підручників. Саме тому в процесі організації навчальної діяльності студентів з метою формування загальнопрофесійних компетенцій, ми пропонуємо підвищувати ефективність формування загальнохімічних умінь та навичок у студентів при використанні літератури нового типу — електронного підручника «Загальна та неорганічна хімія».

Використання комп'ютера як технічного засобу навчання під час вивчення різних дисциплін є одним з основних напрямків застосування ІКТ у навчальному процесі. Розроблений нами електронний підручник «Загальна та неорганічна хімія» є яскравим тому підтвердженням. Цей комп'ютерний засіб є інформаційним продуктом, що містить навчальний матеріал, контроль знань (тести, задачі для самостійного розв'язування тощо) та відпрацювання практичних навичок (підготовка до практичних та лабораторних робіт). По окремих ключових словах студент може одразу перейти на іншу сторінку та одержати пояснення щодо посилання.

Навчальний матеріал запропонованого нами електронного підручника з дисципліни «Загальна та неорганічна хімія» структурований відповідно до технології модульного навчання. Цей програмний комплекс розроблений у спеціальній програмі для створення електронних підручників, лабораторних практикумів тощо CourseLab 2.4. За змістом цей посібник поділений на 15 логічно завершених частин (9 теоретичних та 6 практичних) — змістових модулів. У теоретичній частині кожного модулю стисло і коротко викладено весь навчальний матеріал.

**Висновки.** Перехід до нових комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розробки апробації та впровадження, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними — складна педагогічна задача і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем. Успішне вирішення цих проблем можливе лише за дотримання психолого-педагогічних умов, а також низки особливостей, які визначають результуючу ефективність навчально-пізнавальної діяльності, що полягає в підвищенні якості навчання майбутніх фахівців.

### Література:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов / Азимов Э. — Москва: ИКАР, 2009. — С. 75.
2. Андреева В.М. Методика активизации самостоятельной работы студентов ускоренного обучения // Организация самостоятельной работы в процессе изучения общественных наук — 1989 — №6 — с.24-28.
3. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения // Педагогика — №4 — 2003 — с.41-45.
4. Жалдак М.І. Деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі і педагогічному університеті // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання — №9 — Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова — 2005 — С. 3-14.
5. Жигір В.І. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі // Професійна педагогіка — Київ — 2012 — С. 252-264.
6. Заблоцька О.С. Предметні компетенції з хімії у вищій екологічній освіті // Хімія : науково-методичний журнал — №1 - Харків : Основа — 2002 — С. 7-12.
7. Кічук Н.В. Компетентісний підхід у вищій технічній школі: проблеми застосування // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» — №4 — 2010 — С.4-5.
8. Лушпай С.П. Використання інформаційних технологій в навчальному процесі // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» — №8 — 2010 — С.14-15.
9. Насирова Н.В. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх вчителів // Комп'ютерно-

орієнтовані системи навчання — №8 — Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова — 2004 — С.27.

10. Помегун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І.С.» — 2004. — С. 16-25.

11. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» — №4 — 2010 — С.85

12. Хлань Л.М. Сучасна географічна освіта: проблеми та перспективи // Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського — 2011.

13. Ховрич М.О., Терещенко С.П. Електронний посібник як засіб навчання учнів загальноосвітньої школи // Вісник ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка — № 69 — 2009 — С.33-35.

14. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование — №2 — 2003 — С. 58-64.

15. Закон України «Про концепцію Національної програми інформатизації» від 02.02.1998р. // — К.: 4 лютого 1998 року N 75/98-ВР

*У статті розглядаються питання впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес з метою підвищення ефективності загальнохімічної професійної підготовки вчителя хімії. Розглянуто концепцію перетворення навчальної діяльності студента у модельну професійну діяльність та сферу її застосування, а також використання електронного посібника «Загальна та неорганічна хімія» при організації самостійної роботи студентів.*

**Ключові слова:** електронний посібник, новітні інформаційні технології, мультимедіа, інформаційно-комунікаційні технології, гіпертекстова технологія, дистанційне навчання, загально-професійна компетенція, інформаційна компетентність.

*В статье рассматриваются вопросы внедрения новых информационных технологий в учебный процесс с целью повышения эффективности в химической профессиональной подготовки учителя химии. Рассмотрена концепция превращения учебной деятельности студента в модельную профессиональную деятельность и сферу ее применения, а также использование электронного пособия «Общая и неорганическая химия» при организации самостоятельной работы студентов.*

**Ключевые слова:** электронное пособие, новейшие информационные технологии, мультимедиа, информационно-коммуникационные технологии, гипертекстовая технология, дистанционное обучение, профессиональная компетенция, информационная компетентность

*The article deals with the introduction of new information technologies in educational process in order to improve general chemical chemistry teacher training. We consider the concept of transformation of student workload in a model of professional activity and its scope and use of e-book «General and inorganic chemistry» in organizing students' independent work.*

**Key words:** electronic guide, latest information technology, multimedia, information and communication technology, hypertext technology, distance learning, general professional competence, informational competence.

УДК 37.01:796.02

О.О. Солтик  
м. Хмельницький, Україна

## ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Одним із вагомих шляхів дослідження професійного становлення фахівця є детальний і поглиблений аналіз його трудового шляху, зокрема поділ на окремі складові професійного розвитку (періодизація). Деталізація трудового шляху, розділення на окремі етапи, періоди професійного становлення є передумовами для успішного впливу на формування фахівця, його професійного зростання, забезпечення якісної підготовки та супроводу протягом професійної кар'єри тощо.

Свідченням того, що професійне становлення фахівця відбувається протягом усього професійного життя і не обмежується будь-яким одним періодом, є значний науковий матеріал,

накопичений при вивченні проблеми періодизації [3]. Водночас аналіз спеціальної літератури вказує на відсутність у більшості науковців єдності поглядів стосовно часових діапазонів періодизації та критеріїв, що покладені у її основу [3]. Разом із тим дефіцит робіт, присвячених проблемі періодизації педагогічної діяльності у сфері фізичної культури, на фоні багатоплановості та багатоступеневості процесу професіоналізації стає суттєвою перепорою на шляху дослідження особливостей розвитку суб'єкта означеної сфери. Це положення обумовлює актуальність і потребу у проведенні подальших досліджень.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Необхідною передумовою визначення періодизації суб'єкта педагогічної діяльності у сфері фізичної культури є аналіз наявних підходів і способів поділу трудового шляху на часові (умовні) проміжки. Поряд із віковою періодизацією, яка притаманна будь-якій професійній діяльності, переважна більшість науковців визнають наявність етапності (стадіальності, циклічності) у процесі професійного становлення фахівця [3].

Залежно від критерію, який покладено в основу періодизації, існує велика кількість різних підходів і видів поділу трудового шляху, структурування професійного розвитку фахівця.

Так, Т. Кудрявцев [5] за критерієм періодизації (ставлення особистості до професії та рівня виконання діяльності), виділив 4 етапи: перший етап — виникнення і формування професійної активності; другий етап — професійне навчання і підготовка; третій етап — входження у професію; четвертий етап — повна реалізація особистості у професійній праці.

А. Маркова [6] на основі визначення професіоналізму виділила 4 рівні, які у свою чергу складаються з окремих етапів:

1-й рівень — до професіоналізму. Етап первинного ознайомлення із професією;

2-й рівень — професіоналізм. Етапи: 1) адаптація людини до професії; 2) самоактуалізація людини у професії, 3) гармонізація людини з професією;

3-й рівень суперпрофесіоналізм. Етапи: 1) вільне володіння своєю професією, 2) оволодіння рядом суміжних професій; 3) творче самопроекування; 4-й рівень — псевдопрофесіоналізм.

Ж. Вірна [2] вибрала в основі критерію періодизації провідний модус соціокультурного життя, де визначила чотири періоди: перший період — рання професіоналізація; другий період — професійна соціалізація; третій період — включення особистості до системи суспільного поділу праці; четвертий період — пенсійний вік або втрата працездатності.

Р. Хейвігхерст [8] в основі періодизації розглядає набуття установок і трудових умінь. Це дозволило йому встановити шість етапів: перший етап — ідентифікація з працівником (від 5 до 10 років); другий етап — набуття основних трудових навичок і формування працелюбності (від 10 до 15 років); третій етап — набуття конкретної професійної ідентичності (від 15 до 25 років); четвертий етап — становлення професіонала (від 25 до 40 років); п'ятий етап — праця на благо суспільства (від 40 до 70 років); шостий етап — роздуми про продуктивний період професійної діяльності (після 70 років).

До найбільш детальної періодизації розвитку людини як суб'єкта праці слід віднести данні подані у працях Є. Клімова [4]. Згідно з ними, весь процес професіоналізації поділяється на 10 стадій: 1) передігри; 2) гра; 3) оволодіння начальною діяльністю; 4) оптація; 5) адепт; 6) адаптант; 7) інтернал; 8) майстер; 9) авторитет; 10) наставник.

Знайшла широке використання періодизація подана у працях В. Бодрова [1], в основі якої подано критерій професійного розвитку особистості:

I. Допрофесійний розвиток: 1. Передігрова стадія — до 3-х років (епоха раннього дитинства); 2. Стадія гри — 3-6 років (дошкільне дитинство); 3. Оволодіння навчальною діяльністю від 6-11-12 років (молодший шкільний вік).

II. Розвиток у період вибору професії: 4. Стадія оптації — підготовка до життя, праці, вибір професії (11-18 років).

III. Розвиток у період професійної підготовки та подальшого професійного становлення: 5. Стадія професійного навчання 15-18 — 19-23 роки; 6. Стадія професійної адаптації — 19-21 — 24-27 років; 7. Стадія розвитку професіонала — 21-27 — 45-50 років; 8. Стадія реалізації

професіоналізму — 45-50 — 60-65 років; 9. Стадія спаду — 61-66 років.

У дослідженнях Н. Волянук [3] в основу періодизації професійного становлення тренера-викладача покладено сім етапів: допрофесійного розвитку (від 3 до 12 років), оптації (від 12-13 до 14-18 років), професійної підготовки (від 17-18 до 19-22 років), професійної адаптації (від 23 до 26 років), первинної (від 27 до 34 років) і вторинної професіоналізації (від 35 до 45 років), майстерності (від 46 до 55 років) і наставництва (від 56 до 70 років).

Досить популярною за кордоном є періодизація за Д. Сьюпером [9]. Згідно з нею виділені: 1) стадія пробудження (від народження до 15 років); 2) стадія дослідження власних сил та прагнень (від 15 до 24 років); 3) стадія консолідації (від 25 до 44 років); 4) стадія збереження (від 45 до 64 років); 5) стадія спаду (від 65 років).

Поряд із зазначеними періодизаціями професійного становлення фахівця існує низка інших. Незважаючи на певні розбіжності у часових відрізках, кількості періодів та етапів усіх їх об'єднує наявність критерію, відносно якого формується періодизація професійного шляху. Саме тому в подальших дослідженнях періодизації суб'єкта педагогічної діяльності у сфері фізичної культури має також передувати встановлення відповідного критерію. Основним критерієм періодизації у сфері фізичної культури будемо розглядати надійність суб'єкта педагогічної діяльності.

**Мета статті** полягає у визначенні періодизації професійного становлення фахівця у сфері фізичної культури на основі формування надійності суб'єкта педагогічної діяльності.

**Результати досліджень.** Подальший аналіз професійного становлення фахівця, критерій періодизації якого полягає у надійності його діяльності, повинен починатись з визначення поняття надійності. Так під надійністю суб'єкта педагогічної діяльності в сфері фізичної культури ми розуміємо властивість фахівця зберігати працездатний стан, що характеризується безпомилковістю, продуктивністю та ефективністю діяльності, обумовлений професійним потенціалом, який знаходиться під впливом варіативних умов професійно-педагогічного середовища.

Одним із головних детермінантів надійності суб'єкта виступає професійний потенціал. У нашому розумінні професійний потенціал фахівця у сфері фізичної культури складається з чотирьох компонентів: біологічного, соціального, педагогічного та психологічного. Кожен із зазначених компонентів має свої особливості у процесі професійного становлення фахівця. Лише після розгляду окремо кожного із компонентів професійного потенціалу стає можливою визначення періодизації становлення фахівця у сфері фізичної культури.

Серед поширених періодизацій, яка враховує біологічні детермінанти розвитку, можна зазначити праці Е. Еріксона [7]. Згідно із нею можна виділити дванадцять періодів: період немовляти (перші 4 тижні); грудний період (від місяця до року); раннє дитинство (від 1 до 3 років); перше дитинство (від 4 до 7 років); друге дитинство (від 8 до 12 років); підлітковий період (від 12 до 16 років); юнацький період (від 16-17 до 21-23 років); зрілий вік перший період (від 22-24 до 35 років); зрілий вік другий період (від 36 до 55-60 років); похилий вік (від 56-61 до 74 років); старечий вік (від 75 до 90); довгожителі (від 90 років).

Розглядаючи особливості розвитку соціального компонента [10] можна виділити 5 стадій: первинна соціалізація — стадія адаптації до соціального оточення (від народження до підліткового віку); стадія індивідуалізації — прагнення до виділення (підлітковий та юнацький вік до 25 років); стадія інтеграції — прагнення знайти своє місце у суспільстві; трудова стадія соціалізації; стадія після трудової діяльності.

Для педагогічної школи найбільший інтерес має періодизація, що охоплює життя і розвиток людини шкільного віку [11]. Основу педагогічної періодизації утворюють стадії фізичного і психічного розвитку з одного боку і умови, в яких проходить виховання, з іншого. Усучасній науці прийняті наступні періодизації: грудний вік (до 1 року); переддошкільний вік (від 1 до 3 років); дошкільний вік (молодший 4 роки, середній 5 років; старший 6 років); шкільний вік (молодший 6-10 років, середній 10-15 років; старший 15-18 років).

Особливості психологічної періодизації були висвітлені вище у літературному огляді, де

засначались професійний розвиток суб'єкта, професіоналізація тощо.

Зважаючи на те, що у професійній діяльності у сфері фізичної культури суттєву роль відіграють компоненти: біологічний, соціальний, психологічний та педагогічний, які утворюють професійний потенціал і забезпечують працездатний стан фахівця під впливом варіативних умов середовища, визначена періодизація має містити у собі ознаки усіх чотирьох компонентів.

Ураховуючи це, найбільш прийнятною періодизацією професійного становлення суб'єкта педагогічної діяльності у сфері фізичної культури будемо вважати періодизацію запропоновану В. Бодровим [1], в основі якої знаходиться критерій професійного розвитку особистості. Відповідно до неї професійне становлення педагога починається з допрофесійного розвитку, характерною особливістю якого є набуття первинного професійного досвіду під час занять у фізкультурно-спортивних секціях. Поряд із формуванням різних психологічних властивостей, вихованням вольової сфери спортсмени знайомляться з арсеналом фізичних вправ, методикою тренування, формами і методами занять.

Особливе місце у становленні фахівця займає розвиток у період вибору професії (11-18 років). На цьому проміжку у спортсменів відбувається активний самоаналіз власної професійної придатності і ступеня розвитку професійно важливих якостей. Спортсмени оволодівають системою соціально значимих ціннісних уявлень про майбутній трудовий шлях, приймають відповідальне рішення про вибір професії [3]. Серед найбільш важливих мотивів вибору професії викладача є можливість продовжувати свою спортивну спеціалізацію під час навчання.

Розвиток фахівця у сфері фізичної культури в період професійної підготовки має певну особливість. Нині формування педагогічних кадрів здійснюється двома основними шляхами: 1-й — вища освіта здобувається у навчальних закладах педагогічного типу, які у переважній більшості мають факультети фізичного виховання; 2-й — вища освіта здобувається в інститутах, університетах фізичної культури та спорту. Окрім того, професію педагога можна отримати навчаючись за трьома напрямками підготовки: «Спорт», «Фізичне виховання», «Здоров'я людини», які об'єднані у галузь знань «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини». Значні розбіжності у навчальних планах підготовки фізкультурних кадрів вносять суттєві розбіжності у процес оволодіння знаннями, практичними навичками і уміннями. Водночас заняття спортом під час навчання також має як позитивний, так і негативний впливи на професійне формування фахівця.

Розвиток фахівця в період професійної діяльності можна розглядати на стадіях: професійної адаптації, розвитку професіонала, реалізації професіонала, стадії спаду. Характерними ознаками першої стадії є пристосування фахівця до нових соціальних і професійних норм, умов і процесів трудової діяльності, подальший розвиток самовизначення в обраній професії, самоусвідомлення правильності вибору професійного шляху, розвиток професійно-важливих якостей, спеціальних здібностей тощо [3]. Стадії розвитку і реалізації професіонала передбачають удосконалення особистісної структури, психічних процесів, розвитку прийомів самооцінки, саморегуляції. Постійні зміни умов професійного середовища, інформатизація освіти, нові освітні стандарти вимагають від педагога необхідність постійно покращувати свій професійний потенціал. Ураховуючи зменшення дієвості системи підвищення кваліфікації, яка діє у навчальних закладах важливим стає спрямування педагогів у свої професійній діяльності на самовдосконалення.

Стадія реалізації професіонала у сфері фізичної культури відзначається подальшим набуттям знань, професійного досвіду певною стабілізацією психічних функцій і поступовим зменшенням фізіологічних можливостей.

Значне зниження рухової активності, збільшення травмування, захворюваності, погіршення функціональних можливостей, що в цілому значно знижує біологічну складову професійного потенціалу, призводить до необхідності переорієнтації на інші складові: педагогічну, психологічну і соціальну. На тлі зниження загальної професійної активності це дає змогу в певній мірі підтримувати трудову діяльність.

Зазначені періоди і стадії дозволять більш точно і повноцінно визначити у подальших

дослідженнях особливості формування надійності суб'єкта на різних етапах професійного становлення фахівця.

**Висновок.** Найбільш прийнятною періодизацією професійного становлення суб'єкта педагогічної діяльності у сфері фізичної культури, в основі якої знаходиться критерій надійності фахівця, вважаємо періодизацію запропоновану В. Бодровим.

**Доцільні напрями подальших розвідок.** Визначення періодизації професійного становлення суб'єкта педагогічної діяльності у сфері фізичної культури відкриває можливості дослідження феномену надійності професійної діяльності, виявлення особливостей її забезпечення та збереження.

### Література:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. 2-е изд. / Вячеслав Алексеевич Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 511 с. — (Современное образование).
2. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія / Жанна Петрівна Вірна. — Луцьк: «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. — 320 с.
3. Воляннюк Н.Ю. Психология професійного становлення тренера: Монографія / Наталія Юріївна Воляннюк. — Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2006. — 444 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
5. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 52-59.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
7. Эриксон Э. детство и общество / пер. с англ. — СПб.: Питер Пресс, 1996. — 529 с.
8. Havighurst, R. J., Human development and education. London, England: Longman, 1953.
9. Super D.E. Synthesis: or is it distillation // The personal and guidance journal. — 1983. — Vol. 61. - №8. — P. 508-512.
10. База психологических знаний (PSYERA.RU). — Режим доступа: -<http://psyera.ru/socializaciya-lichnosti-periody-ee-razvitiya-189.htm>
11. Электронная библиотека (e-Reading). — Режим доступа: — [http://www.e-reading.org.ua/chapter.php/98165/39/Erofeeva\\_-\\_Obshchie\\_osnovy\\_pedagogiki\\_konspekt\\_lekciii.html](http://www.e-reading.org.ua/chapter.php/98165/39/Erofeeva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki_konspekt_lekciii.html)

*У статті проаналізовано існуючі періодизації професійного становлення фахівця. Визначено основні етапи професійного становлення суб'єкта педагогічної діяльності у сфері фізичної культури.*

**Ключові слова:** професійне становлення, суб'єкт педагогічної діяльності, етапи професійного становлення, періодизація, сфера фізичної культури.

*В статье проанализированы существующие периодизации профессионального становления специалиста. Определены основные этапы профессионального становления субъекта педагогической деятельности в сфере физической культуры.*

**Ключевые слова:** профессиональное становление, субъект педагогической деятельности, этапы профессионального становления, периодизация, сфера физической культуры.

*An existing periodization of a professional formation of a specialist has been analyzed in the article. The main stages of a professional becoming of an individual of a teaching activity in the physical training sphere have been defined.*

**Key words:** a professional becoming, an individual of a teaching activity, stages of professional becoming, division into periods, sphere of physical culture.



УДК378.14: 37.011.32: 376.74 (045)

О.М. Тіщенко  
м. Вінниця, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ЕТАПІВ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Постановка проблеми.** Адаптація іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах — це послідовний і динамічний процес, який складається з певних етапів. Урахування особливостей його протікання є однією з важливих передумов забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. Це сприятиме не тільки пошуку нових, більш оптимальних методів та прийомів навчання, але й Удосконаленню управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі, вирішенню проблем, з якими стикаються викладачі, які працюють з іноземними студентами.

**Аналіз попередніх досліджень.** Вивченню етапів адаптації іноземних студентів присвячені роботи багатьох науковців (К. Оберг, А. Фернхем, С. Бочнер, Г. Тріандіс, А. Гладуш, А. Казанцева). У своїй роботі вони розглянули проблеми культурного шоку і стресу акультурації, з якими стикаються візитери (К. Оберг, Г. Тріандіс), виділили фази соціокультурної адаптації (В. Раутен, М.Коксінен), проаналізували труднощі, які з'являються на різних стадіях адаптації студентів (А. Казанцева), визначили типи адаптаційних станів (В. Казначеев) і стратегії адаптаційної поведінки (Ф. Березін). Дослідження свідчать про те, що успішність адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах залежить від багатьох факторів, серед яких важливими є педагогічний вплив та створення відповідних умов навчально-виховного середовища.

**Метою** нашої статті є аналіз особливостей етапів адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах, що допоможе визначити актуальні проблеми пристосування до нового соціокультурного середовища та обрати найоптимальніші методи, засоби і прийоми педагогічного впливу.

**Виклад основного матеріалу.** У вітчизняній і зарубіжній науці не існує єдиного підходу до визначення етапів адаптації іноземних студентів, що зумовлено складністю цього процесу, різними умовами його протікання та індивідуальними особливостями кожної людини.

У 1960-х р. К. Оберг висунув гіпотезу «культурного шоку». Він виділив симптоми, які проявляються при контакті з незнайомою культурою: 1) напруга від зусиль, докладених для досягнення адаптації; 2) відчуття втрати (професії, статусу, звичного оточення); 3) відчуття знедоленості при контакті з представниками іншої культури; 4) рольова дифузія; 5) тривожність, огида або обурення при аналізі відмінностей між культурами; 6) відчуття неповноцінності [13, с. 177-182].

Дослідження К. Оберга призвели до появи великої кількості робіт, присвячених труднощам, з якими стикаються візитери при входженні в нове культурне середовища. У 1986 році була видана праця Адріана Фернхема і Стефена Бочнера «Культурний шок: психологічні реакції на незнайоме оточення», у якій був проведений аналіз робіт з проблеми культурного шоку. Автори наводять таке визначення культурного шоку: «Культурний шок — це шок від нового. Гіпотеза культурного шоку заснована на тому, що досвід нової культури є неприємним або шоківим частково тому, що він несподіваний, а здебільшого тому, що він може привести до негативної оцінки власної культури» [12].

Проблема культурного шоку розглядається в контексті так званої кривої процесу адаптації. Відповідно до цієї кривої Г.Тріандіс виділяє п'ять етапів процесу адаптації візитерів [10, с. 156].

Перший етап, який також називають «медовим місяцем», характеризується ентузіазмом, піднесеним настроєм і великими надіями. Візитери відчувають радість від того, що їхні прагнення вчитись за кордоном утілились у життя. Їх очікують на новому місці, відповідальні за

прийом люди докладають зусиль, щоб вони відчували себе «як удома» і навіть забезпечують деякими привілеями.

На другому етапі адаптації починають проявлятися негативні риси незвичних умов проживання та нового оточення. Наприклад, іноземці стикаються з некомфортними житловими умовами (проживання у гуртожитку), незвичними продуктами харчування. Крім зовнішніх обставин, у новій для людини культурі на неї впливають і психологічні чинники, наприклад, непорозуміння з місцевим населенням. Студенти відчують розчарування, збентеження, фрустрацію і депресію. Вони спілкуються переважно з земляками, намагаються відокремитися від інших студентів.

На третьому етапі симптоми культурного шоку можуть досягати критичної точки. Якщо візитери не отримують соціальної підтримки оточення, не вивчають мову, у них може виникнути відчуття повної безпорадності. Інколи це призводить до серйозних хвороб, депресії. Окремі студенти, які не змогли успішно адаптуватися в новому середовищі повертаються додому раніше передбаченого терміну, але більшість долає культурні відмінності і при звичається до нового оточення.

На четвертому етапі депресія повільно змінюється оптимізмом, відчуттям впевненості, студент стає більш пристосованим і інтегрується в життя університету.

П'ятий етап — повна (довгострокова) адаптація, яка передбачає стабільні зміни індивіда у відповідь на вимоги середовища. В ідеалі процес адаптації призводить до взаємної відповідності середовища та індивіда, і ми можемо говорити про його завершення. У разі успішної адаптації її рівень можна порівняти з рівнем адаптації індивіда на батьківщині. Однак адаптацію в новому культурному середовищі не слід ототожнювати з простим пристосуванням до нього [10, с. 163].

На тривалість кожної стадії впливає багато факторів, серед яких: соціально-економічні умови, знання мови, рівень освіти, стан психічного здоров'я, досвід поїздок за кордон, характер особистості.

П'ять етапів адаптації формують U-подібну криву: добре, гірше, погано, краще, добре. З поверненням на батьківщину у багатьох візитерів розпочинається період реадaptaції, так званий «шок повернення». Піднесений настрій, радість від зустрічі з рідними і друзями, задоволення від можливості спілкуватися рідною мовою, змінюються подивом, з яким вони сприймають особливості рідної культури. Прийнятні для жителів рідної їм країни норми, починають видаватися незвичними і дивними, це нерідко призводить до конфліктів з родичами, які намагаються нав'язати свою думку.

Дослідники вважають, що етапи реадaptaції повторюють U-подібну криву, тому для всього циклу була запропонована концепція W-подібної кривої адаптації.

U- і W- подібні криві не є універсальними, що доводять численні емпіричні дослідження. Не всі іноземці проходять 5 етапів адаптації у новому культурному середовищі та реадaptaцію після повернення додому. Це спричинено тим, що:

- 1) перебування в чужій країні не обов'язково починається з «медового місяця», особливо, якщо рідна і чужа культури мають значні відмінності;
- 2) деякі візитери не завершують процес адаптації, оскільки покидають країну, як тільки починають відчувати симптоми культурного шоку;
- 3) повернення додому далеко не завжди виявляється травмуючим [9, с. 330].

Поняття «культурний шок» нерідко набуває негативного відтінку, акцентуючи на труднощах, з якими стикається візитер. Канадський психолог Дж. Беррі запропонував замість терміна «культурний шок» використовувати поняття «стрес акультурації», наголошуючи на тому, що в результаті міжкультурного контакту можливий і позитивний досвід, пов'язаний з оцінкою проблем та їх подоланням. У період адаптації до нового соцікультурного середовища відбувається особистісне зростання, ламаються життєві стереотипи, що призводить до величезних витрат внутрішніх ресурсів особистості. У результаті подолання цього нелегкого шляху народжується нова, осмислена і вистраждана картина світу. Людина починає позитивно ставитись до культурного різноманіття, у неї змінюються погляди на світ, який перестає бути

поділений на «своїх» і «чужих», народжується терпимість до інших людей, з'являється стійкість перед новими випробуваннями [11, с. 382].

Значення поняття «стрес акультурації» подібне до поняття «культурного шоку», відмінність полягає у тому, що тут меншою мірою робиться акцент на негативних симптомах. Серед них найчастіше згадується підвищений рівень тривожності і депресії.

Перевагами концепції стресу акультурації є зв'язок з теоріями психологічного стресу й усвідомлення того, що джерелом проблем є не власне культура, а міжкультурна взаємодія. Цей аспект є ключовим не тільки у розумінні «стресу акультурації», а й «акультурації» як засвоєння культури взагалі.

Під акультурацією в етнопсихології розуміється «процес взаємовпливу людей з певною культурою один на одного, а також результат цього впливу» [4, с. 8].

Дослідження К. Оберга, Дж. Беррі, Г. Триандіса дали поштовх цілеспрямованому вивченню специфічних проблем іноземних студентів, спрямованому на зменшення сили стресу акультурації та сприянню у прийнятті нової культури. Так, актуальності набули такі проблеми: статус студента-іноземця, його адаптація до незвичного соціокультурного оточення; загальні проблеми будь-якого першокурсника; загальні проблеми молоді певної вікової групи; проблеми, зумовлені етнічним статусом в іншій країні.

Значна кількість досліджень свідчить про інтерес до вивчення етапів адаптації іноземних студентів у зарубіжній науці. З появою програм підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах СРСР, збільшенням їхньої чисельності та напрямів підготовки, адаптація та її етапи почали розглядатися у роботах радянських учених. Роботи сучасних дослідників спрямовані на створення привабливого для іноземних громадян освітнього середовища вищого навчального закладу.

А. Гладуш, Г. Трофімова, В. Філіппов говорять про те, що процес адаптації іноземних студентів можна розділити на кілька етапів: превентивний (до приїзду в країну), початковий (перший місяць перебування в країні) і основний (весь подальший час перебування в країні) [2, с. 56].

До превентивного етапу належать знайомство абітурієнта з інформацією про вищий навчальний заклад через його представників, відгуки випускників, які повернулися на батьківщину, та Інтернету. Ефективність адаптації на цьому етапі визначається зручністю сайту ВНЗ і професіоналізмом його представників або посередників у контактах між ВНЗ і абітурієнтом. В уяві майбутнього студента з'являється певний образ вищого навчального закладу, формуються поняття про життя в іншій країні. Нерідко інформація, яку отримують майбутні студенти є прикрашеною, в ній наголошується на позитивних рисах навчання у іншій країні і не говориться про можливі труднощі. Це може призвести до розчарування, викликаного розбіжностями між очікуваннями абітурієнта і реальним станом речей.

Під час початкового етапу, який триває приблизно один-півтора місяця, іноземний студент розпочинає входження в нове мовне, соціокультурне і навчальне середовище, засвоює основні норми міжнародного колективу, виробляє власний стиль поведінки, долає фізіологічний, психологічний, мовний та інші бар'єри. Стабільність і комфортність поведінки будуть підвищуватися далі протягом усього основного етапу, тобто всього часу перебування в країні. Динаміка цього процесу залежить від багатьох факторів: від соціально-побутових умов до психологічного клімату в групі. Впливає на студента і соціально-культурна ситуація за межами вищого навчального закладу, але можливість її зміни знаходиться поза компетенцією педагогічного колективу [2, с. 58].

Навчання іноземних студентів у міжнаціональних навчальних групах полегшує входження студента в життя вищого навчального закладу і в освітній процес (він знаходиться в ситуації «я як усі», яка позитивно впливає на рівень його самооцінки). Спілкування з представниками інших країн і повсякденна навчальна діяльність чинять істотний вплив на адаптаційні процеси і формування особистості студента. Поступово студент приймає групові норми, цілі і цінності, а також виробляє правильну поведінкову тактику, що відповідає груповим вимогам і очікуванням.

Його поведінка стає більш раціональною, він усвідомлює й оцінює внутрішньогрупову ситуацію.

А. Казанцева зазначає, що труднощі адаптації іноземних студентів відмінні за змістом від труднощів вітчизняних студентів, залежать від національних та регіональних характеристик і змінюються від курсу до курсу. Вона говорить про такі етапи адаптації іноземних студентів до нового мовного, соціокультурного та навчального середовища:

- входження в студентське середовище;
- засвоєння основних норм міжнародного колективу, вироблення власного стилю поведінки;
- формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії, подолання «мовного бар'єру», посилення почуття академічної рівноправності [5].

Адаптація іноземного студента супроводжується відмовою від звичного способу життя, подоланням численних і різнопланових адаптаційних проблем. Дуже часто в одну групу потрапляють студенти з різним соціальним рівнем, національними та релігійними відмінностями, різним знанням англійської, української (російської) мови. Період адаптації для кожного з них буде різним.

Важливим фактором, від якого залежить успішність адаптації на кожному з етапів навчання у вищому навчальному закладі, є педагогічний вплив.

Педагогічний вплив — це педагогічно доцільна організація життєдіяльності студентів, у процесі якої вони набувають необхідних моральних та інших рис і якостей, знань, навичок і звичок. Методика педагогічно — система засобів стимулювання педагогічно доцільної суспільно значимої поведінки й діяльності студентів. Педагогічний вплив здійснюється за допомогою прямих і опосередкованих методів, спрямованих на пробудження й стимулювання внутрішньої та різносторонньої зовнішньої активності студента чи колективу [3, с. 245].

Вибір оптимальних методів і засобів педагогічного впливу сприяє успішній адаптації іноземних студентів. Це враховують у своїй роботі викладачі Національного авіаційного університету.

У перші місяці перебування в Україні відбувається знайомство студентів з видимими особливостями місцевої культури: традиційною їжею, типовим одягом, архітектурою, традиціями. Іноземні студенти доволі часто відчують невпевненість у собі, несамостійність, вразливість. Поведінка людей, відносини між ними видаються їм дивними, що ускладнюється незнанням української мови. У цей час важлива роль відводиться кураторам академічних груп, співробітникам деканату та викладачам української мови, які мають надати найважливішу інформацію про особливості навчання, побуту та спілкування в Україні, сприяти вирішенню можливих проблем. При викладанні навчальних дисциплін слід урахувати проблеми первинної адаптації, але при цьому проводити чітку межу між підтримкою і поблажливістю. Дотримання єдиних вимог і правил внутрішнього розпорядку є обов'язковим для усіх студентів, тому викладачам необхідно їх чітко роз'яснювати та контролювати виконання. Поблажливе ставлення на початковому етапі навчання може мати негативний вплив на подальшу адаптацію у ВНЗ.

На первинному етапі адаптації студенти спілкуються переважно з вихідцями своєї країни чи регіону. Позитивний вплив мають дружні стосунки зі студентами старших курсів, які вже декілька років навчаються в Україні. Вони допомагають їм у навчальній і побутовій сфері.

На другому етапі адаптації до навчання в Національному авіаційному університеті, іноземні студенти оволодівають певними навичками організації навчання і побуту в Україні, основами української мови і знаннями про місцеву культуру. Цьому сприяє правильно організована навчальна і позанавчальна діяльність: на заняттях з української мови надається необхідна інформація про сучасний побут і традиції українського народу, проводиться значна кількість виховних заходів (святкування Андріївських вечорниць, Нового року, Масляної та ін.), у процесі яких іноземні студенти можуть ознайомитися з місцевими особливостями і розказати про культуру своєї країни. Тематичні вечори, присвячені національним святкам і кулінарним

традиціям, екскурсії по Києву та поїздки у інші міста України сприяють духовному збагаченню, розширенню світогляду іноземних студентів.

Спілкування у середовищі вищого навчального закладу між іноземними студентами з різних країн та місцевими студентами має позитивний вплив, але саме під час нього виявляються відмінності між культурами: різні цінності, суспільні норми, етика, мораль, характер міжособистісних стосунків. Це може призвести до виникнення конфліктних ситуацій, пов'язаних з міжкультурними відмінностями.

На третьому етапі адаптації до навчання у Національному авіаційному університеті студент починає звертати увагу не лише на зовнішні події, але й на їхню внутрішню логіку, він розуміє світогляд та цінності місцевих жителів, знає типові моделі їхньої поведінки та може передбачити їхні дії. Іноземний студент готовий надалі інтегруватися в освітнє середовище, він засвоїв основні правила соціального етикету та норми поведінки. Більшість культурних особливостей українців уже не викликають подив, а сприймаються як належне. Студент прагне і надалі пізнавати місцеву культуру, його цікавлять події, що відбуваються в Україні, її історія, архітектурні пам'ятки. Поглибленню знань про країну перебування сприяють дружні або романтичні стосунки з місцевими жителями. Оволодіння українською мовою на належному рівні дозволяє переглядати місцеві телепрограми, читати пресу, українську літературу, що дає змогу здобувати нові знання, пізнавати світ.

**Висновки.** Процес адаптації іноземних студентів відбувається поступово, у ньому можна виділити різні етапи, кожен з яких має свої особливості. Тривалість етапів адаптації залежить від соціального досвіду студента, його індивідуальних психологічних особливостей. Успішному процесу пристосування до нового соціокультурного середовища сприяє відповідно організована діяльність викладачів, кураторів академічних груп, керівного складу та навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. Завдяки їх злагодженій роботі у Національному авіаційному університеті створюються всі необхідні умови для адаптації студентів-іноземців.

### Література:

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Березин Ф. Б. – Л., 1988. – 270 с.
2. Гладуш А.Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: [учеб. пособие] / А.Д.Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. — М.: РУДН, 2008. — 146 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / Гончаренко С.У. — К.: Либідь, 1997. — 375 с. — С. 245.
4. Етнопсихологічний словник. / [под ред. Крисько В.Г.]. – М., 1999. – 353 с. — С.8
5. Казанцева А.А. Организационно-педагогическое сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в российском вузе // The Emissia. Offline Letters Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал): Учредитель и издатель: Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена. — Декабрь 2012. — Режим доступа до журн.: <http://www.emissia.org/offline/2012/1922.html>
6. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации / Казначеев В.П. — Новосибирск, 1980. — 192 с.
7. Костяк Н.В. Психолого-педагогічні аспекти адаптації студентів-іноземців до навчання у вищих навчальних закладах України / Н.В. Костяк, Н.В. Козак, Г.Б. Паласюк // Проблеми навчання іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах України: матеріали Всеукраїнської конференції. — Тернопіль, 19-20 квітня 2002. — С. 51-55.
8. Раутен В. Деятельность социального педагога по социокультурной адаптации учащихся иностранцев: [методологические основы социальной работы] / В. Раутен, М. Коксинен. – М.: Просвещение, 1991. – 362 с.
9. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Стефаненко Т.Г. — М.: «Аспект Пресс», 2004. — 351 с.
10. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение / Триандис Г.К.; пер. Соснин В. – М.: Форум, 2007. – 384 с.
11. Berry J.W. Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation / J.W. Berry, R.C. Annis // Journal of Cross-Cultural Psychology, 1974. — №5. — С. 382-406.
12. Furnham A. Culture Shock: Psychological reaction to unfamiliar environments / A. Furnham, S. Bechner. — L&N.Y., 1986.
13. Oberg K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments / K. Oberg // Practical Anthropology. — 1960. — №7. — С. 177-182.

*У статті проаналізовано основні підходи вітчизняних і зарубіжних науковців до визначення етапів*

адаптації іноземців у новому соціокультурному середовищі, розглянуто труднощі, з якими стикаються іноземні студенти, та досліджено особливості педагогічного впливу на різних етапах адаптації.

**Ключові слова:** адаптація, етапи адаптації, іноземні студенти, вищий навчальний заклад, педагогічний вплив.

*В статье проанализированы основные подходы отечественных и зарубежных ученых к определению этапов адаптации иностранцев к новой социокультурной среде, рассмотрены трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, и исследованы особенности педагогического воздействия на различных этапах адаптации.*

**Ключевые слова:** адаптация, этапы адаптации, иностранные студенты, высшее учебное заведение, педагогическое воздействие.

*The article made by national and foreign scientists represents an analysis of the main methods for determination of adaptation stages for foreigners to new social environment, discussed the difficulties faced by foreign students and special pedagogical influence on different stages of adaptation are explored.*

**Key words:** adaptation, stages of adaptation, foreign students, higher education institution, pedagogical influence.

УДК 37.016:611:37.091.33-027.22:616-056.7

С.С. Хлестова  
м. Вінниця, Україна

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ВІДКРИТОГО ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ НА ТЕМУ «ХРОМОСОМНІ ХВОРОБИ. ЦИТОГЕНЕТИЧНІ МЕТОДИ ЇХ ДІАГНОСТИКИ»

**Постановка проблеми.** Єдиної методики проведення відкритих практичних занять у вищій школі не існує. Кожен вищий навчальний заклад України використовує власні розробки. Згідно з вимогами вищої школи викладачі проводять відкриті практичні заняття переважно у такій послідовності: вступне слово викладача, пояснення незрозумілих студентам питань, запланована практична частина, завершальне слово викладача.

Відкриті практичні заняття мають бути різноманітними. Необхідно організовувати відкриті практичні заняття так, щоб студенти відчували зростання складності завдань, що зумовлювало б позитивні емоції від власного успіху в навчанні, сприяло б майбутній лікарській творчості та професійним медичним пошукам.

Важливе значення в процесі проведення відкритих практичних занять мають індивідуальний підхід і продуктивне спілкування викладача. Під час проведення таких практичних занять у студентів з'являється можливість розкрити та проявити свої здібності і знання з предмету та свій професійний лікарський потенціал. Тому при розробленні завдань і плану відкритого практичного заняття викладач має враховувати рівень предметної підготовки та фахові інтереси кожного студента групи. Викладач при проведенні відкритих практичних занять не має пригнічувати самостійності та ініціативи студентів.

**Аналіз попередніх досліджень.** Різні методики підготовки та проведення практичних занять у вищій школі пропонують сучасні українські вчені: В. Галузинський, Б. Євтух, І. Кобилянський, Б. Мокін, В. Пап'єв, Л. Рувінський тощо. Такі українські вчені, як: Г. Атанов, І. Пустинникова, С. Сисоєва у своїх наукових дослідженнях з методики викладання навчальних дисциплін стверджують, що під час проведення відкритих практичних занять слід дотримуватись принципу професійної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів. Тому реалізація такого принципу передбачає прагнення різними методами надати процесу навчання фахових знань та умінь. Слід зазначити, що спадкові захворювання та природжені вади розвитку в перинатологічній практиці досліджували відомі лікарі-науковці проф. В. Запорожан, проф. А. Сердюк, проф. О. Романенко та інші [5; 6].

Ураховуючи те, що предмет медична біологія має медичне спрямування, а тема, яку ми обрали для відкритого проведення нині є дуже актуальною, тому **мета** статті полягає у встановленні етіології хромосомних хвороб, класифікації хромосомних хвороб, ідентифікуванні хромосом на еталонах та аналізуванні каріотипів хворих за умовами ситуаційних задач.

**Виклад основного матеріалу.** Значну частину спадкових патологій людини становлять хромосомні хвороби, тобто хвороби пов'язані з хромосомним та геномним рівнем організації генетичного матеріалу. В основі хромосомних хвороб лежать порушення структури, зміни кількості окремих хромосом і їх плоідності. Більшість хромосомних порушень несумісні з життям, тому ембріони і плоди елімінуються ще в організмі матері на різних строках вагітності, або новонароджені мають обмежений постнатальний період [1, с. 206].

У медичній практиці для підтвердження діагнозу хромосомної хвороби визначають каріотип пацієнта за допомогою цитогенетичних методів. Основним методом вивчення каріотипу є метод каріотипування. За допомогою каріотипування вивчають кількість хромосом та їх структуру у клітинах пацієнта [2, с. 131]. По мірі удосконалення цитогенетичних методів, особливо таких, як диференційне забарвлення хромосом і молекулярно-генетичних, відкрилися нові можливості для виявлення раніше не описаних хромосомних синдромів і для встановлення зв'язку між каріотипом і фенотипом при незначних змінах хромосом. При медико-генетичному консультуванні при підозрі на порушення каріотипу за статевими хромосомами використовують експрес-методи визначення Х- та У-хроматину. Проте дані експрес-досліджень підлягають подальшому уточненню за допомогою методу каріотипування [3; 4].

Ми проводили відкрите практичне заняття з медичної біології на тему «Хромосомні хвороби. Цитогенетичні методи їх діагностики» зі студентами першого курсу, медичного факультету № 1 Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова за спеціальністю — 7.12010001 «Лікувальна справа».

У процесі вивчення студентами-першокурсниками медичної біології ми приділили значну увагу саме хромосомним хворобам тому, що знання сутності, механізмів виникнення, чинників, класифікації та діагностики хромосомних хвороб є важливою та невід'ємною частиною вищої медичної освіти. Діагностика хромосомних аномалій необхідна в практиці майбутніх лікарів вищевказаної спеціальності для раннього виявлення хвороби, визначення характеру хромосомної хвороби та вчасно призначеного лікування.

Відкрите практичне заняття з медичної біології на тему «Хромосомні хвороби. Цитогенетичні методи їх діагностики» було структуровано на 3 етапи.

I етап — підготовчий, який передбачав:

- організаційну частину — регламент 1 хвилина;
- перевірку вихідного рівня знань — регламент 5 хвилин. Матеріалами методичного забезпечення ми обрали тести для перевірки вихідного рівня знань;
- обговорення теоретичних питань — регламент 20 хвилин. Матеріалами методичного забезпечення ми обрали таблиці та теоретичні питання.

II етап — основний, який передбачав:

- виконання студентами самостійної навчально-дослідницької роботи та оформлення протоколу — регламент 30 хвилин. Матеріалами методичного забезпечення ми обрали індивідуальні програмовані завдання для самостійної дослідницької роботи, таблиці, підручники, посібники;
- контроль виконання завдань самостійної навчально-дослідницької роботи студентів — регламент 20 хвилин.

III етап — заключний, який передбачав:

- перевірку кінцевого рівня знань та умінь — регламент 10 хвилин;
- виставлення оцінок і балів — регламент 3 хвилини;
- оголошення домашнього завдання викладачем — регламент 1 хвилина.

Методика проведення відкритого практичного заняття полягала у перевірці вихідного рівня знань за допомогою тестового контролю. Зразки тестів для перевірки вихідного рівня знань

мали такий зміст:

1. Хромосомні хвороби — це хвороби, спричинені:
  - A. Кратною і некратною зміною кількості аутосом в каріотипі.
  - B. Кратною і некратною зміною кількості гетерохромосом в каріотипі.
  - C. Зміною структури хромосом.
  - D. Правильно A+B+C.
  - E. Правильно A+B.
2. Каріотип — це:
  - A. Гаплоїдний набір хромосом.
  - B. Диплоїдний набір хромосом.
  - C. Поліплоїдний набір хромосом.
  - D. Анеуплоїдний набір хромосом.
  - E. Метафазна хромосома.
3. Тільця Барра доцільно визначати при підозрі на:
  - A. Синдром Дауна.
  - B. Синдром Патау.
  - C. Синдром Шерешевського — Тернера.
  - D. Синдром Едвардса.
  - E. Синдром полісомії за Y — хромосомою.

Наступним етапом відкритого практичного заняття стало обговорення теоретичних питань з теми. У процесі обговорення ми приділяли значну увагу складним для засвоєння та проблемним питанням, а саме: класифікації спадкових хвороб людини; сутності, класифікації, цитогенетичним механізмам, чинникам хромосомних хвороб; аутосомним порушенням каріотипу та їх фенотиповим проявам при синдромах: «котячого крику», Дауна, Патау, Едвардса; порушенням каріотипу за статевими хромосомами і їх фенотиповим проявам при синдромах: Клайнфельтера, Шерешевського-Тернера, трисомії і тетрасомії за X-хромосомою, полісомії за Y-хромосомою; цитогенетичним методам діагностики хромосомних хвороб, а саме: каріотипуванню, експрес визначенню X-хроматину та експрес визначенню Y-хроматину.

Наступним став етап виконання студентами індивідуальної самостійної навчально-дослідницької роботи. Ми поділили студентів на 4 міні-групи (по 3 студенти), роздали їм укомплектовані пакети, в яких містились еталони зі схемами хромосом, окремі набори ідентичних хромосом та умови задач окремих хромосомних порушень. При виконанні таких завдань ми звертали увагу на чіткість розміщення хромосом на еталони, на швидкість та на правильно поставлений діагноз певного хромосомного порушення. Міні-група студентів, які виконали завдання першими, отримали оцінку 5, другими — оцінку 4, третіми — оцінку 3. Міні-групи студентів, які виконали завдання останніми ми не виявили, тому оцінку — 2 не отримав ніхто.

Після виконаної індивідуальної самостійної навчально-дослідницької роботи студенти мають оформити протокол заняття, де мають обов'язково вказати дату, № заняття та тему заняття.

Важливе місце при проведенні відкритого практичного заняття на тему «Хромосомні хвороби. Цитогенетичні методи їх діагностики» займає перевірка набутих студентами при виконанні індивідуальних завдань умінь за допомогою тестів для кінцевого рівня знань. Запропоновані студентам тести мали наступний зміст:

1. Синдром Едвардса має кілька цитогенетичних варіантів: проста трисомія 18, мозаїчні форми і рідко — транслокаційні. Клінічно ці цитогенетичні форми не відрізняються. Які формули каріотипів при простій та мозаїчній формах синдрому Едвардса?
  - A. 46, XY,+21, 46, XY/46,XY, +21.
  - B. 47,XX,+18, 46, XX/47,XX, +18.
  - C. 47,XX,+13, 46,XX/47, XX,+13.
  - D. Усі варіанти правильні.
  - E. Жоден варіан неправильний.



2. При яких синдромах на долонях хворих зустрічаються дві згинальні складки?

- A. Патау і Едвардса.
- B. Клайнфельтера і Шерешевського-Тернера.
- C. Дауна.

3. У медико-генетичній консультації 14-річній дівчинці встановлено діагноз: синдром Шерешевського-Тернера. Який каріотип має дитина?

- A. 47, ХУ, 13+.
- B. 47, ХХУ.
- C. 45, Х0.
- D. 46, ХХ.
- E. 46, ХУ.

Завершальним етапом відкритого практичного заняття стало підведення підсумків і виставлення оцінок.

**Висновки.** Отже, на завершальному етапі проведення відкритого практичного заняття на тему «Хромосомні хвороби. Цитогенетичні методи їх діагностики» ми з'ясували, що студенти першого курсу медичного факультету № 1 Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова за спеціальністю — 7.12010001 «Лікувальна справа» навчилися:

- визначати сутність і класифікувати хромосомні хвороби;
- аналізувати конкретні практичні ситуації і вибирати методи діагностичних досліджень;
- аналізувати каріотипи хворих і на цій основі підтверджувати чи спростовувати етіологію хромосомних хвороб;
- пов'язувати фенотипові відхилення від норми зі змінами каріотипу;
- проводити аналіз каріотипу.

Тому у подальшій нашій викладацькій діяльності з'явилась перспектива у проведенні таких відкритих практичних занять не лише з розділу «Медична генетика», а й з таких розділів медичної біології, як «Медична паразитологія» та «Загальна біологія».

### Література:

1. Медична біологія / За ред. проф. В. П. Пішака, Ю. І. Бажори. [Підручник] / Видання 2-ге, перероблене і доповнене. — Вінниця: НОВА КНИГА, 2009. — С. 206.
2. Слюсарев А.О., Жукова С.В. Біологія. - К.: Вища школа, 1992. — С. 131.
3. Бочков Н.П. Клиническая генетика : [Учебник] / Н. П. Бочков — М.: ТЭОТАФ — МЕД, 2002.
4. Клиническая генетика. [Учеб. пособие к практическим занятиям] / Бажора Ю. И. и соавт. — Одесса. Одес. гос. мед. ун-т, 2001.
5. Спадкові захворювання та природжені вади розвитку в перинатологічній практиці : [Навчальний посібник для студентів медичних спеціальностей ВУЗів] / Кол. авт.; За ред. проф. В. М. Запорожана, проф. А. М. Сердюка, проф. Ю. І. Бажори — К.: Здоров'я, 1997. — 360 с.; іл.
6. Медична біологія. [Посібник з практичних занять] / За ред. О. В. Романенко. — Київ: Здоров'я, 2005.

*У статті представлено методу проведення відкритого практичного заняття з медичної біології. Узагальнено, сформовано і систематизовано знання та уміння студентів встановлювати етіологію та класифікацію хромосомних хвороб, аналізувати каріотипи хворих за умовами ситуаційних задач.*

**Ключові слова:** студенти, медична біологія, хромосомні хвороби, цитогенетичні методи діагностики.

*В статті представлена методика проведення відкритого практичного заняття по медичній біології. Обобщено, сформировано и систематизировано знания и умения студентов определять этиологию хромосомных болезней, классифицировать их, анализировать кариотипы больных по условиям ситуационных задач.*

**Ключевые слова:** Студенты, медицинская биология, хромосомные болезни, цитогенетические методы диагностики.

*In the article is representative the methodology of the opening practical lesson of medical biology. Formed and systematized the knowledge and ability of students to establish etiology and to classify chromosomal diseases, to analyse karyotype of patients.*

**Key words:** students, medical biology, chromosomal diseases, cytogenetics method of diagnostics.

## САМООЦІНКА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Самостійність у навчальній діяльності зумовлена структурою планів вищих навчальних закладів, у яких значна частина навчального часу виділена на самостійну роботу студентів. Зростаючий розрив між обсягом знань, призначених для вивчення, і можливістю їх засвоєння, може бути подоланий, головним чином, шляхом розвитку розумових здібностей студентів, формування в них здатності самим регулювати процес засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання. Тому проблема виховання самоконтролю у процесі професійної підготовки є одним зі стратегічних напрямів побудови якісно нової системи підготовки фахівців.

Нині педагогічною наукою і практикою накопичено значний досвід щодо активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів, зокрема у роботах Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва.

Умовою організації самостійної роботи є орієнтація на активну позицію студентів. Питання пізнавальної діяльності, її активізація і мотивація навчання розглядають Д. Дьомін, В. Лозова, А. Маркова, М. Поташник, О. Савченко.

Проблема саморозвитку досліджувалася з позицій саморегуляторної активності особистості (А. Ковальов, І. Семенов, В. Столін, С. Степанов, А. Петровський), у дослідженні проблем самовиховання (А. Кочетов, Л. Рувинський), у зв'язку з формуванням у студентів професійної спрямованості (А. Барабаншиков, Н. Нікандров). Питання професійного саморозвитку та самореалізації майбутніх фахівців розглядалися у дослідженнях В. Семиченко, С. Сисоевої, Н. Кичук.

Аналіз процесу професійної підготовки майбутніх фахівців ставить такі проблеми: які умови необхідні для формування вміння самостійно вирішувати завдання; як забезпечити засвоєння необхідних знань; як урахувати індивідуальні особливості студента; як надати можливість студенту самому планувати та коректувати свої дії.

«Щоб допомогти студентам дійсно стати активними співучасниками навчального процесу, викладач повинен докладати максимум зусиль. Проте зусилля виявляться даремними, якщо вони не будуть підтримані самими студентами. Серед значущих якостей сьогоденних студентів можна назвати їхню активну творчу позицію, здатність до самомотивації, самоорганізації та самоконтролю. Студент має бути психологічно відкритим до нових ідей, мати природний інтерес до них і критично мислити» [9, с. 72]. Тому викладач має надати можливість кожному студенту ефективно самореалізуватися у самостійній навчальній діяльності [1, с. 71]. Діяльність, в основі якої лежить взаємодія викладача і студента, сприяє розвитку особистості і позитивно впливає на самостійну роботу студентів.

Педагогічне керівництво самостійною роботою полягає в тому, щоб правильно визначити обсяг і зміст поставленого завдання. Спонування студента до самостійної роботи може здійснюватись як опосередковано, за допомогою використання методичних вказівок, так і безпосередньо під контролем викладача, шляхом проведення консультацій, бесід, колоквиумів. Під час безпосереднього керівництва самостійною роботою студентів, педагог мотивує їх самостійну роботу шляхом висунення і пояснення навчальних вимог і розвитку пізнавального інтересу при безпосередньому спілкуванні зі студентами (стимулювання); планує власну діяльність як керівника самостійної роботи і планує самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях; безпосередньо бере участь у проведенні занять; організовує контроль за самостійною роботою студентів і враховує її результати при оцінюванні знань, умінь, навичок; коригує стимулювання, планування, організацію і контроль самостійної роботи студентів у процесі аудиторних занять.

При зміні функції викладача на координаційну, він організовує самостійну роботу за

допомогою методичного забезпечення; урізноманітнює самоконтроль виконання завдань; коригує стимулювання, планування, організацію і контроль самостійної роботи студентів шляхом варіації методичного забезпечення. Якщо викладач є консультантом, студент самостійно ставить перед собою навчальне завдання на основі усвідомлення необхідності здобуття додаткових знань і навичок; планує власну навчальну або дослідницьку роботу; організовує її; контролює свою діяльність; коригує планування, організацію і самоконтроль своєї роботи в процесі її виконання. Включення в навчальний процес елементів опосередкованого керівництва призводить до розширення самостійності.

Найбільш поширеним методом опрацювання самостійного програмного матеріалу є робота під керівництвом викладача, коли студенти отримують методичні рекомендації з посиланнями на необхідну літературу, яку доцільно використати для підготовки даної теми.

Серед значущих якостей, необхідних студенту для успішної самостійної роботи, можна назвати їхню активну, творчу позицію, здатність до самомотивації, самоорганізації та самооцінки. Студент має бути психологічно відкритим до нових ідей, мати природний інтерес до цих нових ідей і критичне мислення [9, с. 72]. Водночас, викладач має підготувати студента до здійснення самоконтролю самостійної роботи.

До критеріїв рівня професіоналізму належить логіко-аналітична діяльність. Вивчення професійно спрямованих дисциплін та практичний досвід сприяють, як правило, розвитку конструкторсько-технологічної діяльності, в процесі якої відпрацьовується, відшліфовуються практичні уміння і навички майбутнього фахівця. Та його вміння здійснювати теоретичне обґрунтування, осмислення дій, при цьому, нерідко залишаються недостатньо розвинутими, що в свою чергу, ускладнює розвиток творчих здібностей, перешкоджає пошуковій інноваційній діяльності і може спонукати до неправильної оцінки і самооцінки праці. Саме тому під час організації самостійної роботи на перший план виходить аналітична діяльність, під час якої розвивають професійно важливі якості студента.

Зміни у взаємовідносинах «викладач — студент» зумовлені перетворенням студента з об'єкта на суб'єкт навчального процесу та посиленням управлінської функції у діяльності викладача. Спільною є структура їх діяльності у процесі самостійної роботи: керівництво самостійної роботи викладачем — самокерування студента, контроль самостійної роботи викладачем — самоконтроль та самооцінювання студента.

Виокремлення принципу самокерування означає, що в центрі навчального процесу є студент. Визнання цього принципу означає, що об'єкт навчання стає зацікавленим, активним і повноправним учасником професійно-дидактичного процесу, тобто, він перетворюється в суб'єкта власного навчання. Найбільш ефективним напрямом підвищення якості будь-якого навчання, у тому числі й професійного, є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких об'єкт навчання спроможний зайняти активну особистісну позицію і здатний повною мірою розкритися не лише як об'єкт навчальної діяльності, а й як суб'єкт, тобто, створення суб'єкт-суб'єктних взаємин у професійно-дидактичному процесі.

Адекватна самооцінка допомагає чітко визначити цілі виконуваної роботи, власні цілі, вирішувати проблеми швидко й ефективно, навчитися розумно управляти собою та своїм часом. Від спеціаліста все більшою мірою вимагається здатність спиратися на самого себе, з більшою відповідальністю ставиться до себе, своєї кар'єри та потенціалу. Сучасний фахівець має володіти такими якостями, як уміння здійснювати контакти, мистецтвом спілкування, здібністю добиватися наміченого, компетентністю, організаційними здібностями, аналітичним мисленням.

Контрольно-регулювальний компонент самокерування припускає одночасне здійснення контролю за перебігом розв'язування поставлених завдань навчання з боку викладача і самоконтролю за правильністю виконання навчальних операцій студентами, точністю одержуваних відповідей. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших робіт, проведення опитувань, заліків, семінарів та іспитів. Самоконтроль проходить у вигляді самоперевірок студентами ступеня засвоєння матеріалу, що вивчається, за допомогою тестових, евристичних завдань. Зворотний зв'язок дає змогу здійснювати корекцію,

регулювання навчального процесу, внести зміни у форми і методи навчання, наблизити їх до оптимальних [8].

Оціночно-результативний компонент самокерування припускає оцінювання педагогами і самооцінювання студентами досягнутих у процесі навчання результатів, виявлення відповідності їх до поставлених навчальних завдань. Однією з форм контролю самостійної роботи студентів є використання на заняттях тестів. Цей найбільш простий метод перевірки засвоєння студентами теми. Проведення перевірки правильності відповідей як на тести, так і на письмові роботи наприкінці лекцій необхідно робити відразу ж після їхнього виконання. На думку В.Буряка, це дає можливість усунути помилки та прогалини в знаннях і уміннях студентів майже в перший момент оволодіння новими знаннями й уміннями, що є дуже важливим, з метою досягнення високої успішності. виправлення недоліків, продовжує вчений, по свіжих слідах ефективніше, ніж така ж робота наступного дня або через кілька днів, коли забувся зміст роботи [3]. Під час оцінювання самостійної роботи увага звертається на: кількість помилок у контрольних завданнях студентів при неправильному сприйнятті цілісного інформаційного образу; брак самоконтролю і самокоригування; успішність розв'язання студентом творчих задач на основі знань причинно-наслідкових зв'язків різноманітних ознак і процесів, характерних для цього об'єкта, а також його просторово-часових відносин; уміння відфільтрувати надлишкову інформацію про об'єкт під час аналізу умов завдання; здатність самостійно шукати помилки [7, с. 109].

Професійний саморозвиток — це регулярна й оперативна діагностика, що входить у систему зворотнього зв'язку в процесі розвитку індивідуальності. Професійну самоактуалізацію розглядаємо як досягнення особистих і соціальних цілей, підготовка себе до адаптації в соціумі та професійній сфері.

Самореалізація здійснюється саме в професійній діяльності. Тут зміни особистості відбуваються особливо інтенсивно, оскільки професійна діяльність акумулює основну активність суб'єкта. Значні можливості закладені в професійній діяльності для розвитку професійно значимих якостей. Встановлено, що протягом усього професійного шляху людини вони схильні динамічно розвиватися.

Професійне самовизначення — процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Воно полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з вимогами професії до спеціаліста [4, с. 275].

Однією зі складових навчальних програм майбутніх фахівців повинні стати спеціальні програми тренінгу, скеровані на розвиток особистісних якостей [6, с. 32]. Оскільки традиційне навчання не відповідає сучасним вимогам, існує об'єктивна необхідність використання нових методів навчання, які наближені до реальної професійної діяльності та формують творчих спеціалістів, здатних самостійно вирішувати складні професійно-виробничі та наукові проблеми.

Правилами, на основі яких реалізується принцип самокерування, є: моніторинг професійного саморозвитку; пошук стимулів самоактуалізації; створення умов для професійного самовизначення особистості.

Конкурентоспроможність знань студентів, їх мобільність, здатність швидко реагувати на зміни у суспільстві — основні складові успіху особистості. Нині право на працю може гарантуватися людині лише за умови здобуття необхідних знань. Такі якісно нові знання людина набуває самостійно, і це є ще одним підтвердженням правильності думки давньогрецького філософа та педагога Сократа про те, що справжніми знаннями є лише самостійно здобуті знання.

У нашому випадку система «студент (суб'єкт) — інформація, знання, навчальний предмет (об'єкт діяльності суб'єкта)» забезпечує процес пошуку істини шляхом самостійного вирішення проблеми. Виконання певного завдання починається з виникнення суперечності між знанням і

незнанням, а потреба перебороти бар'єрне знання — це важливий мотивуючий фактор діяльності суб'єкта. Бажання мати, оволодіти, досягти становить зміст потреби» [5, с. 12]. Якщо предмет потрапляє у сферу таких потреб, то вони стають мотивацією до його засвоєння. Мотивація ж являє виключний інтерес для викладача як чинник регуляції активності особистості, її поведінки та діяльності, оскільки не можна реально налагодити будь-яку педагогічну взаємодію зі студентами без урахування потреби їх мотивації [2, с. 183].

Під час організації самостійної роботи важливою є її самооцінка. До неї варто спонукати студентів вже з першого курсу. Значення організації самостійної роботи підринається, якщо її оцінка і контроль зосереджена в руках викладача і відсутня взаємодія викладача і студентів. Оцінка власних дій є одним з найважливіших засобів, за допомогою яких зростає мотивація самостійної роботи і відповідальність за результати навчання. Форму представлення результатів самостійної роботи обирають студенти після попередньої консультації з викладачем. Критерії оцінювання визначаються викладачем при безпосередній участі та погодженні зі студентами. Тому результати оцінки і самооцінки здійснюються за одними критеріями і, в ідеальному випадку, повинні співпадати.

Важливо, щоб самооцінка самостійної роботи студента була вмотивованою. Слід зауважити, що до того моменту, коли студент сам зможе визначати критерії оцінки своєї діяльності й узгоджувати їх з викладачем у нього має бути сформоване це уміння. Це досягається за допомогою виконання системи завдань, пов'язаних з рецензуванням, опонуванням, дискусіями щодо попередніх критеріїв тощо.

Підготовку до самооцінювання краще починати з взаємоперевірки і підводити студентів до оцінки своєї роботи відповідно до запропонованого зразка і критеріїв оцінок, запропонованих викладачем. Можна поєднувати самооцінку і взаємооцінку. Використовувати оцінку власних досягнень — оцінку з вивченої теми, розділу, курсу. Студентам пропонується проектувати свою майбутню оцінку. Під час самостійної роботи формуються навички самоконтролю і самооцінки. Вони мають важливе значення для формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця, таких як самостійність, відповідальність, уміння визначити напрямок подальшої діяльності.

Таким чином, при самооцінці самостійної роботи студентів важливим є: вибір аспекту, який підлягає самооцінці; вибір ситуації для оцінки; визначення знань, умінь і навичок, які підлягають оцінюванню; визначення чинників, які можуть вплинути на результати роботи; аналіз результатів роботи; формування завдань для ліквідації недоліків. Ефективність організації самостійної роботи доцільно визначати не тільки за обсягом знань, засвоєних у результаті самостійної діяльності, а й за рівнем підготовленості студента до виконання самостійної роботи на наступному етапі.

### Література:

1. Андрущенко В. П., Дорогань С. О. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування // Вища освіта України. — 2002. — № 3. — С. 5-14.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов — СПб.: Питер, 2001. — 304 с.
3. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів // Вища школа. — 2001. — № 4-5. — С. 48-52.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
5. Мухаметзянова Г. В. Самостоятельная работа студентов в вузе: Педагогика высшей школы. — Казань: КГУ, 1985. — 218 с.
6. Сорокіна Л. М., Богомаз К. Ю. Соціально-психологічні дисципліни як важливий фактор системного підходу підготовки спеціалістів // Вісник Національного технічного університету України «КПІ»: Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2001. — № 3. — С. 32-34.
7. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 512 с.
8. Шевнюк О. Л. Культурологічна підготовка вчителя: теорія і практика: Монографія. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 232 с.
9. Шеремета П. М., Канищенко Л. Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / За ред. О. І. Сидоренка: 2-е видання. — К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. — 172 с.

*У даній статті розглянуто компоненти самокерування студентів, проаналізовано роль самооцінки в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** компоненти самокерування, самооцінка, процес професійної підготовки.

*В данной статье рассмотрены компоненты самостоятельного управления студентов, проанализирована роль самооценки в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** компоненты самостоятельного управления, самооценка, процесс профессиональной подготовки.

*In this article examined the components of self-control students, analyzed the role of self-esteem in the process of professional training future specialists.*

**Key words:** components self-control, self-esteem, the process of professional training.

УДК 378

О.О. Чеботарьова  
м. Київ, Україна

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ОСВІТНІХ ЦЕНТРІВ ДЛЯ ДОРОСЛИХ В ІТАЛІЇ

Створення умов для освітньої діяльності, зокрема у дорослому віці, посідає пріоритетні позиції розвитку сучасного суспільства, сприяє модернізації освітніх стратегій, реорганізації структурних засад, розробленню нових освітніх моделей.

Теорія та практика освіти дорослих набувають актуальності як у європейських країнах, так і в нашій країні. Кожна держава намагається створити якісну та самодостатню систему освіти дорослих, що є показником рівня її розвитку, а також наукового, культурного, морального потенціалу. Вивчення іноземного досвіду сприяє удосконаленню національної системи освіти дорослих, її подальшому розвитку, дозволяє залучати інноваційні підходи, інтегруватись у європейський освітній простір.

Метою статті є аналіз освітніх можливостей для дорослих у сучасній Італії, вивчення італійських освітніх тенденцій та їх критичне переосмислення.

Сучасний стан італійської освіти дорослих характеризується існуванням приватних та державних освітніх провайдерів. Унаслідок політичних та соціально-економічних змін, що посприяли зростанню повноважень регіональної та місцевої влади, відповідальність за освіту дорослих поступово перекладається державою на регіони.

Зазначимо, що головними чинниками, які вплинули на освіту дорослих, були зміни в соціальній сфері, частково — розрив між економічними структурами півночі та півдня, а також сучасні міграційні процеси. Всі ці вищезгадані фактори змусили політичні сили Італії включити освіту дорослих до соціальних програм [1].

Наказ № 22 від 6 лютого 2001 року Міністерства Освіти Італії визначає такі типи підготовки:

- 1) школи писемності для дорослих (початкова освіта);
- 2) середня школа для дорослих;
- 3) курси для дорослих;
- 4) інтегровані курси (навчання та практика);
- 5) випробувальні проекти інтегрування систем навчання.

Місцеві державні навчальні заклади пропонують курси для дорослих, де можна засвоїти базові знання — мова, математика, а також іноземні мови, інформатика, комп'ютерні технології та програми, такі як: Excel, Word, PowerPoint, Internet, Photoshop, цифрова фотографія, системи захисту інформаційного простору. Тоді як приватний освітній сектор пропонує різноманітні курси для поглиблення знань. Приватні асоціації та організації фінансуються регіональним

урядом через державні гранти та конкурси. Відповідно до Закону № 53 від 8-го березня 2000 року «Про підтримку батьківства, материнства, про право на освіту та координацію термінів», працівники державних або приватних установ, які пропрацювали не менше 5 років на одному місці, мають право призупинити свою виробничу діяльність та зайнятись освітою дорослих. Це є освіта, яка дає можливість продовжити обов'язкову шкільну освіту, підвищити рівень кваліфікації, здобути диплом про вищу освіту. На час навчання зберігається робоче місце за працівником, але без збереження заробітної платні. Курси мають бути акредитовані та визнані національними та європейськими законодавчими освітніми структурами.

Стаття № 6 вищезгаданого закону дає право робітникам займатися освітою протягом усього життя для підвищення знань та професійних навичок. Зазначимо, що в Італії перші курси для дорослих були створені в 1947 році шляхом запровадження «соціальних шкіл» з метою надання базової грамотності та навичок рахування. Після багатьох соціальних та економічних змін у 1970-х роках було запроваджено стоп'ятидесятигодинні курси як можливість для робочого класу підвищити свій освітній рівень. У 1997 році створюються «Centri Territoriali Permanenti» (СТР) — Постійні Територіальні Центри, завдяки яким змінюється ситуація в освіті дорослих та приймаються відповідні законодавчі акти.

Дві постанови Міністерства Освіти № 7809/1990 та № 305/1997 сприяли розвитку вечірніх курсів та регулювали адміністративну діяльність вищезгаданих центрів. Пізніше Наказ Міністерства Державної Освіти №455\1997 закріпив право на освіту та професійну підготовку. Угода між урядом, регіонами, провінціями та гірськими комунами реорганізувала та офіційно визнала освіту протягом життя та освіту дорослих на законодавчому рівні (Об'єднана Конференція від 2 березня 2000 року). Досягнута угода була підписана як наслідок діяльності Міжнародної Конференції в Гамбурзі 1997 року, де європейські держави домовились визнати важливість неперервної освіти.

Міністерський Наказ № 26\2006 року сприяв інтеграції іноземних учнів, а Закон № 53/2003 (53/2003 Act) закріпив доступ до освіти впродовж життя як право на розвиток культурного та особистісного рівня [2]. У подальшому Міністерський Декрет № 25\10\2007 трансформував існуючі Постійні Центри в Провінційні і Центри для Освіти Дорослих з метою покращення діяльності та управління. Декрет вступив у силу в січні 2009 року.

Затвердження нових правил відбулося згідно з рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради із встановлення Європейської Кредитної Системи для Професійної Освіти та Підготовки від 2006 року.

Наразі італійська система освіти дорослих проходить стадію реформування, яка пов'язана в першу чергу із трансформацією ПТЦ у ПЦОД. Ці зміни розпочались у 2010\2011 навчальному році.

Постійні Територіальні Центри та вечірні школи є основними державними структурами, що надають освіту дорослим. З іншого боку, приватні організації та компанії працюють у тісному контактi з державною владою та надають формальну освіту.

Головною метою ПТЦ є надання базової грамотності та спеціальних знань, навчання іноземних мов, італійської для іноземців та надання середньої освіти з отриманням диплома про неповну середню освіту. Ці курси можуть відвідувати дорослі та молоді люди, які досягли 16 років, але не отримали першого початкового циклу освіти або бажають поглибити свою освіту [3]. Курси є безкоштовними та фінансуються Міністерством Освіти. Вчителі набираються зі шкіл і не потребують додаткової кваліфікації. На приклад, типовий ПТЦ може складатись із 5 осіб персоналу та надавати освіту з 4-х предметів — італійська мова, математика, іноземні мови та комп'ютерні технології [4].

Паралельно з ПТЦ освіту дорослим надають вечірні курси. Дорослі, яким виповнилося 16 років, мають можливість отримати середню освіту та диплом про повну середню освіту. Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому що, вечірні курси сприяють культурному та професійному розвитку дорослих, які бажають підняти свій соціальний статус та отримати диплом про повну середню освіту, (якщо вже отримали раніше диплом про неповну

середню освіту), а також, якщо мають значний професійний досвід в окремій галузі та бажають підтвердити це сертифікатом.

У першому випадку вони можуть безпосередньо відвідувати курси, в другому випадку скликається спеціальна комісія для оцінювання кожного заявника окремо. За відвідування вечірніх курсів береться платня, але вони можуть фінансуватись державними фондами (національними та регіональними).

Недержавні організації також працюють у сфері освіти дорослих — Unieda, Unione Italiana per l'educazione degli adulti (Італійська Асоціація для Освіти Дорослих); Cnupi — Confederazione Italiana delle Università Popolari (Італійська Конфедерація Народних Університетів).

Неформальна освіта надається Народними Університетами, до яких входять приватні та державні організації, чия специфіка полягає в просуванні освіти дорослих. Вони займаються різноманітними видами діяльності, здебільшого спрямованими на дорослих, але також відкритих для молодих людей. Перші Народні Університети були відкриті на початку ХХ століття за прикладом Данії та Швеції. Найбільший Університет — УПТЕР, розташований у Римі, пропонує широкий спектр курсів (іноземні мови, спорт, італійська мова як іноземна тощо).

Також зразком недержавної організації для освіти дорослих є Університет Третього Віку, спеціально створений для тих, кому за 50 років (зазвичай для людей пенсійного віку), які бажають підвищити свій освітній рівень. Асоціація, яка координує цих провайдерів на національному та міжнародному рівні, називається Unitre (National Association of Università per la Terza Età — УНІТРЕ (Національна Асоціація Університетів для Третього Віку). Кожний регіон має свої правила для відкриття університету такого типу, але існує декілька загальних вимог:

- університети мають офіційно визнаватися як постійно діючі заклади;
- вони мають надавати мінімум 6 різних курсів щонайменше 100 академічних годин кожен;
- дві третини викладачів повинні мати науковий ступінь;
- університети повинні бути економічно автономні та мати постійно діючу адміністрацію;
- вони повинні бути членами національних та міжнародних асоціацій Університетів Третього Віку.

Щодо професійної освіти для дорослих, то вона переважно надається різноманітними курсами з професійної підготовки. Головна мета цих курсів — інтеграція студентів на ринок праці, а також підвищення професіоналізму та кваліфікації студентів. Такі курси надзвичайно гнучкі.

Як засвідчують результати нашого пошуку, існує декілька типів таких курсів. Зокрема, перший рівень: цільова група — молоді люди 14-18 років, які закінчили обов'язкову шкільну програму. Період навчання триває від двох до трьох років. Після завершення курсів видається диплом. Другий рівень: цільова група — молоді люди від 18 до 25 років, які закінчили середню школу. Період навчання варіюється від 600 до 1200 годин. Після завершення курсів видається диплом. Третій рівень: цільова група — молоді випускники вищих навчальних закладів або безробітні, які бажають здобути найвищий ступінь спеціалізації. Мета цих курсів — поглибити професійний досвід випускників. Такі курси організуються за ініціативою приватних асоціацій, зазвичай наполовину фінансуються державними установами. Ці курси платні [6].

Зростаюча потреба в навчанні призвела до розвитку численних організацій, які отримують кошти від Європейських Соціальних Фондів, що уможливорює безкоштовне надання освітніх послуг. Мета таких курсів — скорочення безробіття, охоплення професійним навчанням.

Міністерство Праці та Регіонів забезпечує широкий спектр професійного навчання, що надається приватними організаціями, підприємствами, професійними навчальними центрами. Такі курси безкоштовні, вони включають багато різноманітних предметів, таких як адміністрування, торгівля, інформаційні технології тощо. Наприкінці курсу видається сертифікат про відвідування. Вони відкриті для як для випускників шкіл, так і для випускників університетів. Їх основною метою є освоєння професіоналами нових функцій, які вимагає



система виробництва, що постійно розвивається. Деякі з таких програм реалізуються на місцях регіонами та Міністерством праці та фінансуються за рахунок Європейського соціального фонду. Інформаційні офіси місцевих органів надають всю інформацію з професійних програм [7]. Зазначимо, що центри з освіти дорослих відкриті по усій країні, в кожному регіоні, в кожній провінції.

У 2002-2003 навчальному році працювали 539 центрів, а на теперішній час близько 600 по всій країні, в яких викладають більше ніж 4000 викладачів.

У статті ми здійснили спробу розкрити соціально-психологічні особливості освіти дорослих в Італії. Останніми роками поширюється дистанційна освіта, так зване «e-learning», що орієнтоване на оперативні знання. Це переважно стосується бізнес-планування, автоматизації офісу, міжособистісного спілкування. Ці курси надають певні знання державним компаніям та приватним слухачам. Різноманітність методичних підходів до навчання відображає численні варіанти реалізації освіти дорослих у сучасному суспільстві. Сектор освіти дорослих Італії намагається іти в ногу з часом та шукає нові форми і моделі, які б задовольняли сучасні вимоги й виклики, що постають перед суспільствами та педагогічними системами.

### Література:

1. VET POLICY REPORT. Progress in the policy priority areas for vocational education and training, Italy 2008, ISFOL [Електронний ресурс]. — Режим доступу 1.03.2014 < [http //archivio.isfol.it/Vet Policy Report./](http://archivio.isfol.it/Vet Policy Report/) Заголовок з екрану. — Мова італійська
2. Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale per gli affari internazionali dell'istruzione scolastica, INDIRE, Unità italiana di Eurydice, L'educazione degli adulti in Europa, [Електронний ресурс]. — Режим доступу 1.03.2014 < <http://indire.it/eurydice/> Quaderni di Eurydice n. 25 Заголовок з екрану. — Мова італійська
3. Gazzetta Ufficiale — Serie Generale n. 3, del 4-1-2008, [Електронний ресурс]. — Режим доступу 10.10.2013 <http://guritel.it/free-sum/ARTI/2008/01/04/sommario.html>. Заголовок з екрану. — Мова італійська
4. Euro base, Descriptions of National Education Systems and Policies, [Електронний ресурс]. — Режим доступу 10.03.2014 [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php) description and OECD, Education at a Glance 2009. Заголовок з екрану. — Мова італійська
5. Organizzazione del sistema educativo italiano 2008/2009, Eurydice, EACEA, European Commission. [Електронний ресурс]. — Режим доступу 10.10.2013 <http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/> Заголовок з екрану. — Мова італійська
6. Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali <http://www.lavoro.gov.it/lavoro/europalavoro/SezioneEuropaLavoro/BancheDati/BancaDatiCorsi/> and <http://www.lavoro.gov.it/lavoro/>. AND European Commission, European Social Fund (ESF) [Електронний ресурс]. — Режим доступу 05.02.2014 [http://ec.europa.eu/employment\\_social/esf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/employment_social/esf/index_en.html) Заголовок з екрану. — Мова італійська
7. Ass inform Associazione Italiana per l'Information Technology [Електронний ресурс]. — Режим доступу 05.02.2014 <http://www.aneet.it/aneet/osservatorio.html> Заголовок з екрану. — Мова італійська

*У статті висвітлено соціально-психологічні особливості освіти дорослих в сучасній Італії; представлено характеристику різноманітних навчальних закладів для освіти дорослих; висвітлено інші можливості для освіти дорослих.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, Постійні Територіальні Центри, навчання дорослих, освітні системи.

*В статье раскрыты основные особенности образования взрослых в современной Италии; охарактеризовано разнообразие образовательных заведений для взрослых; определены различные возможности для образования взрослых.*

**Ключевые слова:** образование взрослых, Постоянные Территориальные Центры, обучение взрослых, образовательные системы.

*The article deals with the peculiarities of adult education in modern Italy; it defines the variety of educational establishments for adult education; describes numerous possibilities of study for adult population.*

**Key words:** adult education, Centri Territoriali Permanenti, adult learning, educational system.

## РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Постановка проблеми.** Визначаючи особливості і специфіку навчальної діяльності студентів педагогічних ВНЗ природничо-математичних спеціальностей, слід наголосити на складності вивчення предметів цього циклу. Тому, зважаючи на це, корисно буде показати роль навчального співробітництва у розвитку предметно-практичної сфери цих спеціальностей, що є актуальним на теперешній день.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Наукове підґрунтя розв'язання проблеми реалізації ідеї співробітництва учасників навчального процесу в системі вищої школи становлять філософські (О. Богданов, І. Жбанкова, М. Каган, В. Кемеров, В. Соковнін та інші), психологічні (П. Блонський, Г. Гордон, А. Калашников, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Пинкевич, С. Рубінштейн та інші) та соціально-психологічні (М. Вейт, В. Зеньковський, О. Киричук, Б. Огаянц, Б. Паригін, В. Панферов, О. Суботський та інші) праці.

У другій половині ХХ століття проблема навчального співробітництва викладачів і студентів продуктивно розроблялася в педагогіці в різних аспектах як організація навчального співробітництва у колективних, кооперативних, групових формах роботи (О. Донцов, В. Дьяченко, О. Захаренко, Х. Лійметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон).

**Метою статті** є показати роль навчального співробітництва у розвитку предметно-практичної сфери студентів педагогічних ВНЗ природничо-математичних спеціальностей у системі «викладач-студент».

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури, в якій висвітлюється проблема застосування навчального співробітництва (О. Донцов, В. Дьяченко, О. Захаренко, Х. Лійметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон та ін), показав, що така форма організації має багато позитивних сторін.

В. Бехтерев одним із перших почав експериментальні дослідження про особливості поведінки людини в умовах групової взаємодії. Він провів порівняльне вивчення пізнавальних процесів в умовах ізольованої діяльності індивіда і в умовах взаємодії. На підставі отриманих даних В. Бехтерев зробив важливий висновок про те, що група перевершує окремо взятого індивіда за продуктивністю більшості психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення [1, с. 3].

Б. Ломов же зазначає, що в умовах спілкування має місце взаємна корекція знань. Спілкування по-різному впливає на сильних, середніх і слабких учнів [2]. Особливо ефективно воно впливає на малоздібних учнів (Н. Веб, П. Петерсон). Вони піднімаються до рівня сильних, тому між здатними і нездатними учнями встановлюються відносини «вчитель-учень». Ці дані спростували поширену думку про те, що в умовах спільної діяльності відбувається «опосередкованість результатів».

Згідно з Р. Немовим [3, с. 181] вплив на особистість «колективно-кооперативної форми» організації діяльності збільшує можливість мобілізації інтелектуальних, фізичних і емоційних ресурсів групи (А. Вітак, Ф. Хіллебрант), покращує можливість сприйняття, оцінки і переробки групою різноманітної інформації. Групові рішення виявляються більш точними та об'єктивними, ніж індивідуальні. Навчальне співробітництво дає можливість студентам обговорювати й оцінювати різні шляхи вирішення проблеми (М. Мейл). Д. Джонсон [4] констатує той факт, що студенти схильні на більш високому рівні аргументувати свої ідеї, у них виникає різноманітність думок і образів дій, більш критичне мислення і більш творчі відповіді, коли вони навчаються в співробітництві, аніж тоді, коли вони навчаються індивідуально.

Вплив особливостей організації пізнавальної діяльності на психологічний клімат у групі досліджує С. Якобсон. Результати дослідів показують, що взаємини виступають у такому випадку в ролі засобу впливу на учасників діяльності з метою змусити кожного працювати з потрібною ретельністю [5, с. 71]. На думку дослідників [6; 7; 8; 9] не тільки зростає обсяг засвоєного матеріалу і глибина його розуміння [10; 11; 12], але витрачається набагато менше часу на формування понять, умінь, навичок. Дослідження психологів і педагогів [13; 14; 15; 16] переконливо показали, що при вмілому використанні різних колективних форм організації занять у поєднанні з індивідуальними і фронтальними формами значно підвищується успішність студентів.

У ситуації спільної парної роботи студенти краще, ніж індивідуально справляються з вирішенням важких розумових завдань (Г. Костюк). У процесі спільного виконання завдань студент реально бачить, що на кожну дію, завдання тощо може існувати не його одна, а кілька точок зору.

Навчальне співробітництво сприяє досягненню студентами більш високого рівня міркування (Д. Джонсон), кращому розумінню та запам'ятовуванню змісту прочитаного (Р. Славін). Зростає пізнавальна активність і творча самостійність студентів. Розвиваються рефлексивні методи діяльності, зокрема, дії контролю (самоконтролю) і оцінки (самооцінки) (Г. Цукерман).

На думку Т. Матіс групова робота сприяє формуванню основ для саморегуляції спілкування і спільної діяльності, потреби в спілкуванні і готовності студентів правильно оцінювати свої вчинки, інших людей і результати своєї діяльності. Навчальне співробітництво сприяє формуванню соціальних і пізнавальних мотивів навчання.

За даними О. Ляпунової на навчальних заняттях, побудованих за методом спільної продуктивної діяльності, знижується тривожність студентів, поліпшується емоційна атмосфера студентської груп, збагачується спектр мотивів емоційних проявів студентів, на перший план починають виступати мотиви, пов'язані з творчістю, спілкуванням, співпрацею, самоствердженням. Це полегшує включення в навчальний процес студентів з різними типами спрямованості особистості [17]. Як виявилось, судячи з окремих пробних занять, навчальне співробітництво студентів сприяє підвищенню інтересу студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін.

Слід зазначити, що при співробітництві у студентів виникає не лише інтерес до дисциплін, але і виявилось можливим більш успішне засвоєння професійно важливих знань і умінь, пояснення сенсу слів, групування інформації тощо.

На думку Г. Паріново, Е. Шиянова між учасниками спільної діяльності відсутня соціальна дистанція, поліпшується психологічний клімат у групі (Д. Джонсон). Це призводить до рівних можливостей у вирішенні поставленої перед групою завданнями, що створює умови для особистісних проявів кожного. Б. Джексон, досліджуючи компоненти навчального співробітництва, вказує на те, що викладач і студенти, працюючи спільно, більш глибоко залучені в навчальний процес [18].

Викладачу слід надавати достатню кількість часу студентам, щоб вони могли співпрацювати, задавати один одному питання, дозволяти суперечливі моменти, аналізувати, міркувати і передавати свої знання іншим. Викладач має моделювати ці дії, залучати та співпрацювати зі студентами, і, що найголовніше, допомагати студентам співпрацювати один з одним. Взаємодія «студент-студент» вважається важливим компонентом ефективної навчальної діяльності, так як воно передбачає активізацію більш високого рівня мислення [19].

Спільна робота має застосовуватися на всіх рівнях навчання, адже вона майже відповідає системі психоаналізу в дійсному житті. Співпрацюючи один з одним, студенти не тільки визначають найближчі цілі та завдання своєї навчальної роботи, вони аналізують, обговорюють, намагаються зрозуміти і резюмувати весь досліджуваний матеріал і оцінити роботу кожного члена колективу.

Д. Джонсон і Р. Джонсон припускають, що спільне навчання заохочує студентів «відносити

на свій рахунок» інформацію, яка до цього була предметом аналізу та дискусії всієї групи.

При цьому природно виникає і здійснюється взаємодопомога і взаємовідповідальність за особисту роботу кожного студента, і особиста робота кожного розглядається як робота всього колективу, а робота всього колективу належить кожному його члену [10].

Результати цілого ряду досліджень говорять про те, що спільна навчальна діяльність студентів є необхідною умовою становлення повноцінних і індивідуальних навчальних дій, навчальне співробітництво сприяє швидкому проходженню ними перших двох етапів, опіки і неповної самостійності, і втрачає своє значення на етапі повної самостійності.

Навчальне співробітництво має безпосередній вплив на особистість студента. Природу особистісних якостей, які виникають і формуються в груповій і колективній навчальній діяльності, становить формування в індивіда умовно-динамічної позиції як уміння студента оцінювати себе з різних точок зору залежно від місця і функції в спільній діяльності.

Не менш важливий виховний ефект співробітництва, відзначається його роль у формуванні таких якостей особистості, як самостійність, активність, ініціативність тощо.

Датський психолог А. С'елунд довів, що поведінка людини залежить від того, чи знаходиться вона разом з іншими людьми або знаходиться на самоті. Ефективність групової діяльності студентів полягає в груповій взаємодії, яка призводить до значних особистісних успіхів у порівнянні з індивідуальною діяльністю студента в процесі вивчення матеріалу [20].

Аналіз робіт, в яких дослідники виявляють можливості навчального співробітництва, розглянутого в системі «викладач-студент», показує, що співробітництво має багато позитивних сторін. З'ясовано вплив такої форми організації навчальних занять на появу змін: у мотиваційній сфері (з'являється бажання утвердитися в колективі, завоювати авторитет, перевірити свої знання і уміння, довести свої навчальні можливості; потреба в спілкуванні і готовності правильно оцінювати свої вчинки, вчинки інших людей і результати своєї діяльності); в емоційній сфері (розвивається почуття співпереживання; з'являється впевненість і надійність; поліпшується психологічний клімат у групі); у вольовій сфері (формується цілеспрямованість, активність, ініціативність, організованість, наполегливість); у сфері саморегуляції (удосконалюється самоконтроль і самооцінка; формується вміння оцінювати себе з різних точок зору залежно від місця і функції в спільній діяльності; вміння співвідносити свою поведінку з діями інших людей); в інтелектуальній сфері (розвиток активності, критичності, гнучкості мислення, уяви); в предметно-практичній сфері (вміння прояснювати для себе суперечливі погляди і думки; вміння правильно аргументувати).

Окрім того, слід зазначити, що особливим для навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є умови для занять, оскільки на відміну від учня, який звичайно займається вдома, в умовах, до яких давно звик, у студента має сформуватись звичка займатись у читальному залі.

Отже, враховуючи особливості навчального процесу у вищому навчальному закладі, можемо виокремити *особливості* навчального співробітництва викладачів і студентів: суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «викладач-студент» та «студент-студент»; можливість їх реалізації як безпосередньо у навчальній, так і професійній діяльності; можливість залучати студентів до творчого пошуку нових для них методів, засобів, прийомів навчання, розробки активних форм навчальної діяльності, до роботи над навчальними планами і програмами.

А тому, беручи до уваги вищезазначене, маємо можливість визначити *специфіку* навчального співробітництва студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ.

Характерною рисою математичних дисциплін є абстрагованість власних об'єктів, які виникають у процесі розвитку науки та закріплюються як дані, а основним методом одержання математичних результатів є послідовне використання дедуктивного методу тверджень, логічне виведення, яке не базується на експериментальній перевірці. Для природничих дисциплін джерелом знань є практика, відповідність результатів натуральним експериментам. Тому в навчальному процесі, зокрема, під час організації навчального співробітництва, необхідно

стимулювати пізнавальну активність студентів, розвиток логічного, критичного і творчого мислення, систематично формувати інтерес до предметів та їх застосування, формувати здатність логічного обґрунтування й доведення тверджень, удосконалювати вміння висувати та перевіряти на практиці власні гіпотези тощо.

Здібності, які мають студенти природничо-математичних спеціальностей дозволяють проектувати, конкретизувати, моделювати, екстраполювати, прогнозувати розвиток явищ і процесів, що вивчаються, володіти діалектикою, методами наукового пізнання, модальною логікою, а це є чи не основним чинником для ефективної організації навчального співробітництва в предметно-практичній сфері.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Як бачимо, в теорії психології і педагогіки встановлено вплив навчальної співпраці майже на всі сфери індивідуальності студентів (виняток становить екзистенціальна сфера). Проведений нами аналіз показує, що вплив розглянутого навчального співробітництва в системі «викладач-студент» представлено вельми обмежено, що виражається в окремих функціональних можливостях. Особливо виразно це простежується на предметно-практичній сфері: дослідники вказують лише на два вміння, які виробляються досить успішно в процесі спільної співпраці — це вміння знаходити відповіді на суперечливі погляди і думки і вміння правильно аргументувати. При цьому залишається нез'ясованим питання про вплив навчального співробітництва в системі «студент-студент». Вирішення цієї проблеми буде розглянуто у подальших наших дослідженнях.

### Література:

1. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексия / В.М. Бехтерев. — СПб.: Колос, 1921. — 432 с.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
3. Немов П.С. Общие основы психологии / П.С. Немов. — М.: Просвещение, 1994. — Т.1. — 576 с.
4. Johnson D. Student — student interaction: Ignored but powerful // Journal of teacher education — 1985. — Vol.36. № 4. — P. 22-26.
5. Якобсон С.Г. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М.: Просвещение, 1969. — 316 с.
6. Кольцова В.А. Влияние общения на познавательную деятельность. — Studio psychologies, 1979. — №2. С. 34-41.
7. Костюк Г.С. Сравнительные исследования индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками // Психологический журнал. — 1983. — Т.4. — №5. — С.23-31.
8. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. — 1998. — №5. — С.68-82.
9. Янтос В. О совместном решении задач учащимися // Формирование учебной деятельности школьников. — М.: Педагогика, 1982. — С. 178-187.
10. Johnson D. Learning together and alone. — Englewood Cliffs, NJ. Prentice — Hall., 1987. — 125 p.
11. Selmar R. Moral education in the primary grades: An evaluation of a developmental curriculum // The journal of educational psychology. — 1975. — 67 (5). — P. 512-516.
12. Slavin R. Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning // The journal of educational research. — 1979. — V. 72(5). — P. 128-136.
13. Котова В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся: пособие по спецкурсу / под ред. В.В. Котова. — Рязань: РГПИ, 1977. — 100 с.
14. Матис Т.А. Психологические условия формирования совместной учебной деятельности школьников: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 13.00.04 / Татьяна Александровна Матис. — М., 1977. — 21 с.
15. Николаева Т.М. Сочетание общеклассной, индивидуальной и групповой работы учащихся: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Татьяна Михайловна Николаева. — М., 1972. — 21 с.
16. Рубцов В.В. Совместная деятельность школьников при усвоении теоретических понятий (на материале физики) // Формирование учебной деятельности школьников. — 1982. — № 5 — С. 170-178.
17. Ляпунова О.Е. Совместная продуктивная деятельность как фактор интеллектуального и нравственного развития личности студента : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Евгеньевна Ляпунова. — М, 1990. — 23 с.
18. Johnson D. Education psychology. — Englewood Cliffs, 1979. — 592 p.
19. Pierson H. Peer and teacher correction. A comparison of the effects of methods of teaching composition in grade 9 English classes, 1967. — 135 P.

20. Сьелунд А. Групповая психология. — Копенгаген, 1972. — 92 с.

*У статті розглядається проблема співробітництва у навчальному процесі та його значення. На основі наукової літератури з психології та педагогіки висвітлюється проблема застосування навчального співробітництва в системі «викладач-студент». З'ясовано вплив такої форми організації навчальних занять на появу змін: в мотиваційній сфері; в емоційній сфері; у сфері саморегуляції; в інтелектуальній сфері; в предметно-практичній сфері, а саме — вміння прояснювати для себе суперечливі погляди і думки; вміння правильно аргументувати.*

**Ключові слова:** співробітництво, навчальне співробітництво, педагогічний ВНЗ, студент, предметно-практична сфера, природничо-математичні спеціальності.

*В статье рассматривается проблема сотрудничества в учебном процессе и его значение. На основе научной литературы по психологии и педагогики освещается проблема применения учебного сотрудничества в системе «преподаватель-студент». Показано влияние данной формы организации учебных занятий на появление изменений: в мотивационной сфере; в эмоциональной сфере; в сфере саморегуляции; в интеллектуальной сфере; в предметно-практической сфере, а именно — умение прояснять для себя противоречивые взгляды и мнения, умение правильно аргументировать.*

**Ключевые слова:** сотрудничество, учебное сотрудничество, педагогический вуз, студент, предметно-практическая сфера, естественно-математические специальности.

*This paper addresses the problem of cooperation in the educational process and its importance. On the basis of the scientific literature on the psychology and pedagogy highlights the problem with the use of educational cooperation in the «teacher- student». The influence of this form of training sessions on the appearance of change: in the field of motivation; in the emotional sphere; in the volitional sphere; in the field of self-regulation; in the intellectual sphere in the subject and practical field.*

**Key words:** collaboration, learning co- teaching university, student, subject- area natural and mathematical skills.

УДК 378.046-021.68-051:821

Л.В. Чумак  
м. Херсон, Україна

## ОСОБЛИВОСТІ АНДРОГОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ АКсіОЛОГО-АНДРОГОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ СТРУКТУРИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**Постановка проблеми.** Кардинальні перетворення українського соціуму актуалізують зміни в освітянській сфері та перегляд освітньої політики як у цілому, так і її складових компонентів, зокрема, стратегії освіти дорослих, що покликана допомогти людині правильно орієнтуватися в змінних життєвих ситуаціях. Готовність суспільства до глобальної перебудови значною мірою визначається ступенем розробленості систем та технологій освіти дорослих, їх орієнтацією на розвиток творчих здібностей і професійної компетенції особистості. Одним із шляхів вирішення означеної проблеми, з нашої точки зору, є посилення уваги до розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти через звернення до андрогогічного аспекту.

**Аналіз попередніх досліджень.** Питанню визначення сутності, природи і складових феномена педагогічної майстерності присвячено праці І. Зязюна, А. Макаренка, О. Мирошник, В. Семиченко, В. Сухомлинського, Л. Хомич та ін. Проблемою покращення педагогічної діяльності через обґрунтування основ і показників фахової майстерності вчителя опікувалися В. Буряк, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Сластьонін, Г. Тарасенко та інші. Аспекти післядипломної освіти вивчали В. Кремень, Ю. Кулюткін, В. Олійник, В. Онушкін, Є. Павлютенков, Н. Протасова та ін.

**Метою статті** є визначення в педагогічній теорії сутності поняття «професійна майстерність» та андрогогічної складової аксіолого-андрогогічного компоненту структури

розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Професійне вдосконалення педагога, оновлення професійних знань, опанування нових педагогічних технологій, застосування в післядипломному педагогічному процесі інноваційних методів і форм навчання як важливої умови модернізації освіти актуалізується в низці законів, а саме: у Законі України «Про освіту» [7], у Законі України «Про вищу освіту» [5], у Законі України «Про загальну середню освіту» [6] та ін. «Керуючим принципом державної освітньої політики та одним із центральних завдань вищої школи» у Національній доктрині розвитку освіти проголошено ефективну підготовку педагогічних працівників [9, с. 2]. Отже, актуальність проблеми розвитку професійної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти проголошено на державному рівні.

Термін «майстерність» у «Тлумачному словнику російської мови» С. Ожегова та Н. Шведової (2003 р.) визначається у двох напрямках, а саме: «1. Уміння, володіння професією, трудовими навичками; 2. Високе мистецтво в будь-якій галузі, тобто такий рівень виконання діяльності, який веде до високих результатів у цій сфері» [10, с. 345]. Категорією, котра «належить психології праці й акмеології та характеризує властивість особистості, придбану з досвідом як вищий рівень професійних умінь у певній галузі, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу» визначає поняття «майстерність» К. Платонов [12, с. 111]. У «Педагогічній енциклопедії» (1965 р.) дефініція «професійна майстерність тлумачиться як «високе і постійно вдосконалюєме мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогу, що працює по покликанню і любить дітей» [11, с. 739]. На думку Р. Шакурова, професійна майстерність має базуватися на «високому духовному рівні, загальній культурі, педагогічному досвіді та притаманним педагогові особистісним якостях, що мають професійне значення» [13, с. 31]. «Зростання професійної майстерності значно мірою залежить від того, наскільки кваліфіковано буде організовано цей процес, чітко й адекватно здійснюватиметься зворотній зв'язок, як ефективно спрацює система організаційно-методичних заходів, що забезпечують засвоєння і розвиток відповідних якостей і вмінь, сформованості рефлексії» вважає О. Гура [4, с. 102]. Отже, професійна майстерність учителя розуміється нами як реалізація ним висококласної компетентнісної педагогічної діяльності на основі системи знань, умінь, навичок, особистісних якостей і педагогічного досвіду.

З нашої точки зору, масштабність проблеми зростання професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти дозволяє розглядати її рішення як багатофакторний складний процес, що базується на чіткому обґрунтованому визначенні сутності її структурних компонентів, які в процесі інтеграції і в певній системі слугуватимуть базою для розглянутого феномену. Вимоги до професійної майстерності педагога виражено через професійну компетентність та загальнокультурні компетенції, якими має опанувати учитель, тобто володіти (цінностями), знати (предмет), уявляти (діяльність), вміти (навчати). Стрижневими компонентами зростання професійної майстерності вчителя, з нашої точки зору, є: ціннісні орієнтації дорослої людини (аксіолого-андрологічний компонент), знання предмету (гносеологічний компонент), усвідомлені уявлення і педагогічна техніка (конструктивно-технічний компонент), вміння навчати (праксеологічний компонент). Отже, у вищевказаному контексті ми вважаємо доцільним спрямуванні вектору нашої наукової розвідки на визначення особливостей андрологічної складової аксіолого-андрологічного компоненту структури розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти.

В «Українському педагогічному словнику» (1997 р.) вказується, що «андрагогіка (від грец. *άνήρ* (*άνδρος*) — доросла людина і грец. *αγωγή* — керівництво, виховання) — педагогіка дорослих, одна з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й вихованням дорослих» [3, с. 25]. В електронному ресурсі «Андрогогіка — искусство и наука обучения взрослых» тлумачення вказаної дефініції декілька різняться, а саме: «Андрогогіка (у перекладі з грецької андрос — доросла людина, чоловік; агогейн — вести, «ведення дорослої людини») — наука, яка розкриває теоретичні та практичні аспекти навчання дорослої людини протягом усього життя» [1]. Отже, наука андрагогіка

допомагає особистісному зростанню й розкриттю прихованого потенціалу людини.

Малознайомий нам термін «андрагогіка» вперше було вжито в 1833 р. німецьким ученим, істориком А. Каппом. Становлення її як самостійної науки відбулося в 1950-1970-х р. і «пов'язане з іменами вчених: американців М. Ноулза і Р. Сміта, англійця П. Джарвіса, німця Ф. Пьоггелера, голландця Т. Тен Хава, поляка Л. Турроса та ін.» [3, с. 25]. Мінливість сучасного інформаційного простору сприяє швидкій (протягом 5-10 років) моральній застарілості знань. «Сучасна людина не може собі дозволити одного разу отримати освіту, а потім 30-40 років працювати згідно готової формули» [1]. Отже, можна припустити, що майбутнє освітнього процесу в цілому саме за андрагогікою.

Незважаючи на те, що деякі педагогічні методи виявляються універсальними, проте професійне навчання дорослої людини значно відрізняється від навчання дитини і має специфічні особливості, що максимально відображають специфіку роботи з учнями зрілого віку. Отже, з нашої точки зору, для ефективності реалізації означеного процесу викладачам-андрологам бажано формувати в себе здатність швидко перемикатися з одного професійно-педагогічного підходу на інший.

На відміну від навчання школярів, що у більшості випадків має відверто примусовий характер, який гуманним учителем може бути пом'якшеним засобами переконання, стимулювання інтересу, прилученням до світу дорослих через освоєння соціальних ролей, у навчальному процесі системи післядипломної освіти питання примусу позбавляється всякого сенсу, оскільки ініціатором навчання є сам учитель, котрий проявляє активність та розуміння щодо необхідності усвідомлення нових знань і навичок на основі чітко сформованих професійних планів і кар'єрних устремлінь. Означене надає можливість застосовувати в курсовий період підвищення кваліфікації значно більше інноваційних методів навчання, оскільки активні сприйняття і мислення дозволяють слухачам зовсім по-іншому засвоювати новий матеріал. Отже, на нашу думку, стрижнем діяльності викладача доцільно визначати завдання максимально можливого швидкого задоволення вищевказаних запитів учителя, що актуалізують необхідність поєднання навчального процесу з активним процесом самонавчання й розробку матеріалів для самостійної освіти.

На відміну від більш швидшого засвоєння інформації у дитячому віці, мозок старіючої людини усвідомлює новий матеріал набагато повільніше. «За статистикою, кількість годин, необхідних для навчання водінню автомобіля, зі збільшенням віку на кожні десять років подвоюється» [2]. Отже вікова непластичність мозку слухачів-вчителів актуалізує пошук ефективної методології подачі навчального матеріалу в системі післядипломної освіти.

У ситуації, коли вчитель зазвичай є одним з головних авторитетів у дитячому житті та зразком для наслідування, педагогу легко працювати, адже при формуванні особистості учня його слова автоматично сприймаються як істина, що часто зумовлює появу в його голосі менторського тону, звички дивитися на всіх зверхньо та при нагоді повчати. У системі післядипломної освіти, на нашу думку, навчальний процес бажано будувати на рівній у психологічному плані взаємодії партнерів — викладача й дорослого учня, тобто як ділові відносини поважаючих себе і один одного людей, у котрих учитель далеко не завжди займає провідну позицію. На думку С. Гладишева, «питання вибору ведучого і веденого в процесі навчання, як правило, вирішується з'ясуванням співвідношення психологічної сили, вагою авторитету й професійного капіталу кожного» [2].

На відміну від школярів, для яких навчання є основним видом діяльності, поєднання вчителем навчання з роботою породжує деякі труднощі. Значно знижує навченість курсантів конкуренція різних видів діяльності за мозкові ресурси педагога.

На відміну від учителів, для яких учень є «табула раса» (лат. чиста дошка), викладачі-андрологи часто стикаються з протидією значної кількості колишніх стереотипів мислення та поведінки курсантів. Набагато ускладнює процес формування професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти навчання вже сформованих людей, яких раніше вже чомусь навчили і в яких укорінилися певні звички в житті та роботі. Не пошкодити життєво важливі



напрацювання фахівця допомагають додаткові професійні знання і навички викладача-андролога. «Одна і та ж звичка у праці для нього може бути перешкодою, а в життєвих справах основою благополуччя. Це вимагає від андрагогії високого інтелекту, знання психології та особливої акуратності в обігу з дорослими учнями» [2].

З нашої точки зору, андрагогічну складову аксіолого-андрагогічного компоненту структури розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти бажано будувати на певних принципах, а саме: першочерговість спільної діяльності викладача й групи; значне місце самостійного навчання вчителя у курсовий період і його провідна діяльність у міжкурсовий час; опора на наявний життєвий досвід, практичні вміння і навички як викладача, так і вчителя, що дозволяють активне використання наявного інформаційного багажу для надбудови нових знань і є основоположним у розвитку творчих здібностей курсантів; спирання на принцип коригування застарілого особистісного досвіду й консервативного підходу, «що стоїть на шляху оволодіння новими знаннями, допомагає людям з усталеними стереотипами, які не бажають йти в ногу з часом, придбати мотивацію і потребу в навчанні» [1]; принцип свободи у виборі цілей, змісту, методів, термінів і місця навчання, який сприяє розвитку творчого потенціалу дорослих «учнів».

Наш досвід доводить, що ефективності навчання вчителів у системі післядипломної освіти значно сприяє використання під час інтерактивних занять різних варіацій моделі Д. Колба — фахівця з психології навчання дорослих, яка «містить чотири основні стилі навчання, які засновані на чотирьохетапному навчальному циклі, й пропонує як спосіб розуміння різних стилів навчання пояснення циклу емпіричного навчання. В ідеальній ситуації означений процес являє собою цикл навчання або спіраль, у рамках якої спеціаліст «знайомиться з усіма основами», «тобто цикл накопичення особистого досвіду, обдумування, роздуми і дії. Безпосередній або конкретний досвід приводить до спостережень і роздумів. Потім ці роздуми асимілюються (сприймаються і перетворюються) в абстрактні поняття, що мають значення для дій, які людина може активно спробувати і випробувати, що дозволяє отримувати новий досвід, тобто: 1. Конкретний досвід; 2. Розумові спостереження; 3. Абстрактна концептуалізація; 4. Активне експериментування» [8].

Отже, використання моделі Колба в навчальному процесі післядипломної освіти передбачає наявність наступних етапів: аналіз наявного практичного та життєвого досвіду; фаза рефлексії для осмислення фахівцем отриманих даних, аналізу та роздумів щодо їх значення для професійної діяльності; етап теоретичного узагальнення з метою встановлення зв'язків між отриманими знаннями і наявним досвідом для можливості подальшої генерації ідей та побудови нових моделей; експериментальна стадія як практичне використання «нових моделей» на практиці, під час якої робляться висновки про їх придатність і можливості використання у професійній діяльності.

Для підвищення ефективності зростання професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти, на нашу думку, викладачам бажано також приділяти увагу і деяким особливостям протікання психічних процесів у дорослих людей, а саме: увага — «у дорослих людей об'єм запам'ятовування об'єктів в середньому становить в середньому від 6 до 11, що слід враховувати при доборі матеріалу — більш продуктивного перемикавання з одного виду діяльності на інший відбувається у випадку зацікавлення аудиторії у новому завданні, концентрація уваги відбувається успішніше при актуальному характері інформації, використанні різних каналів сприйняття та прийомів підтримання емоційного фону (гумор, афоризми, крилаті слова); пам'ять — краще запам'ятовується не тільки початкова і завершальна інформація («ефект краю»), а й та, що не має закінченої дії (перервана робота запам'ятовується в 2 рази краще, ніж завершена); працездатність — підвищенню засвоєння нового матеріалу сприяє його розбиття на кілька занять, тривалість кожного з яких не доцільно перебільшувати 1,5 годин. Викладачу-андрологу, з нашої точки зору, під час проведення занять бажано звертати увагу і на «етапи працездатності дорослої людини», а саме: «на початку тренінгу до 20 хв. відбувається «включаємість» у роботу, тому матеріал повинен бути полегшеним для сприйняття.

Далі настає фаза максимальної працездатності, яка триває 30-40 хв. Наступні 30 хв. відбувається спад активності, увага слабшає, запам'ятовування відбувається менш продуктивно. Останні 10 хв. характеризуються виснаженням психічних процесів, однак, пам'ятаючи про «ефект краю», на цьому відрізку роботи слід повторити все, викладене на тренінгу, що допоможе кращому запам'ятовуванню матеріалу» [1].

**Висновок.** Таким чином, урахування вищевказаних особливостей андрогогічної складової аксіолого-андрогогічного компоненту структури розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти, *на нашу думку*, значно сприятиме ефективній реалізації означеного процесу. Доцільними напрямками подальших досліджень щодо ефективності професійного зростання фахівців освітнянської галузі в системі післядипломної освіти можуть бути визначення акме-траєкторії спеціалістів різних профілів.

### Література:

1. Андрогогіка — искусство и наука обучения взрослых / Современное образование. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://neuch.org/realias/andragogika-iskusstvo-i-nauka-obucheniya-vzroslykh>.
2. Гладышев С. Андрогогіка? Это вам не педагогіка! — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ubo.ru/articles/?cat=124&pub=1106>.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект [монографія] / О.І. Гура. — Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. — 332 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України, 2002. — № 17. — С. 2-8.
6. Закон України «Про загальну середню освіту» // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України, 1999. — № 15. — С. 6-31.
7. Закон України «Про освіту». — К. : Концепції педагогічної освіти, 1996. — С. 20-88.
8. Модель Колба / Матеріал из Википедии — свободной энциклопедии. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Модель\\_Колба](http://ru.wikipedia.org/wiki/Модель_Колба).
9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. — 2001. — № 60-61. — С. 2-6.
10. Ожегов С. И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : ИТИ Технологии, 2003. — 944 с.
11. Педагогическая энциклопедия. — Т.2. Ж — Мясищев. — М. : Изд-во «Сов. энциклопедия», 1965. — 911 с.
12. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие. — М. : Высшая школа, 1981. — 175 с.
13. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога / Р.Х. Шакуров. — М. : Знание, 1985. — 167 с.

*У статті розглядається сутність поняття «професійна майстерність учителя». Подається тлумачення сутності андрогогічної складової аксіолого-андрогогічного компоненту структури розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти, що містить також гносеологічний, конструктивно-технічний і праксеологічний компоненти. Визначаються особливості вказаної педагогічної конструкції в контексті навчання дорослих.*

**Ключові слова:** професійна майстерність, андрогогіка, особливості андрогогічної складової аксіолого-андрогогічного компоненту структури розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти.

*В статье рассматривается смысловое значение понятия «профессиональное мастерство учителя». Дается толкования сущности андрогогической составляющей аксиолого-андрогогического компонента структуры развития профессионального мастерства учителя в системе последипломного образования, которая содержит еще гносеологический, конструктивно-технологический и праксеологический компоненты. Определяются особенности указанной педагогической конструкты в контексте обучения взрослых.*

**Ключевые слова:** профессиональное мастерство, андрогогика, особенности андрогогической составляющей аксиолого-андрогогического компонента структуры развития профессионального мастерства учителя в системе последипломного образования.

*The article examines essence of notion «professional skill of teacher». It is given definition of essence of androgogical part of axiological and androgogical component of structure of development of professional skill of teacher in system of postgraduate education, that contains also gnoseological, constructive, technical and praxeological components. It is defined peculiarities of mentioned pedagogical construction in context of teaching of adults.*

**Key words:** professional skill, androgogy, peculiarities of androgogical part of axiological and androgogical component of structure of development of professional skill of teacher in system of postgraduate education.

## **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ КОНЦЕПЦІЙ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX ТА XX СТОЛІТТЯ**

Вища педагогічна школа і педагогіка пройшли тривалий історичний шлях. На цьому шляху педагогіка вищої школи «із суми ідей та концепцій поступово перетворилася на науку, здатну забезпечити науковий підхід до сучасного навчального процесу, визначити його закономірності, а також найбільш оптимальні форми, методи, засоби навчання і виховання студентів» [3, с. 125]. Нині історія освіти набуває актуальності «в умовах перманентності сучасних реформ цієї сфери. Вітчизняна інженерна школа та її випускники до недавнього часу визнавалися одними з кращих у світі, і ретроспективний аналіз подій, пов'язаних з етапами її формування, може висвітлити «родові» риси, так званій «каркас», на якому тримався кадровий потенціал багатьох галузей вітчизняної економіки, в тому числі — транспортної» [1, с. 125]. За умов, коли відбувається входження України в загальноєвропейський простір на правах самостійної держави, «для кардинального оновлення освіти необхідно враховувати не лише реалії та перспективи соціально-економічного розвитку країни, освітній досвід розвинутих держав, а й власний історичний шлях» [17, с. 175].

Основна частина фахівців сучасного залізничного транспорту — це висококваліфіковані фахівці, що пов'язано з високим рівнем технологій, автоматизацією і комп'ютеризацією сучасної колії та рухомого складу. Для працівників цієї галузі є характерним ускладнення трудових функцій, зростання значущості інтелектуальних методів у професійній діяльності.

Аналіз історико-педагогічної літератури та досвіду роботи навчальних закладів залізничного профілю України виявляє значні можливості використання історичного досвіду XX століття для підготовки сучасного залізничника. Оновлення змісту фахової освіти на основі історичного досвіду кращих традицій професійної підготовки протягом минулого століття сприяє формуванню залізничника, здатного до інновацій, творчості, орієнтованого на систематичне поповнення знань, їх оцінку і самооцінку. Аналіз досвіду за час історичного розвитку професійної підготовки фахівців залізничного транспорту сприятиме передбаченню тенденцій і перспектив їх подальшого розвитку.

Проблеми історії розвитку залізничного транспорту та підготовки кадрів висвітлені у низці наукових праць (Н. Корольова, А. Хахлюк, О. Бурсук, В. Компанієць, І. Толокньов, А. Чухно, М. Коваль, Л. Железняк, В. Ярчук, А. Слободян, І. Карамшук та ін.). У дослідженнях ми також спиралися на праці таких вчених як Г. Гринько, А. Куліш, Ю. Курносов, А. Бондар, В. Липинський, В. Лук'янова, М. Мірошніченко, Я. Ряппо, О. Шаригіна та ін.

**Метою статті** є аналіз професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в контексті основних концепцій навчання кінця XIX та XX ст.

Педагогічні системи навчання, зокрема у підготовці фахівців, більшість учених поділяє на три великі групи [19]:

- традиційна система навчання — головна роль у процесі навчання відводиться викладачеві та його діяльності (дидактичні концепції Я. Коменського, Й. Песталоцці, Й. Гербарта);
- педоцентрична концепція — домінує учіння як діяльність того, хто навчається (дидактична система Дж. Дьюї, трудова школа Г. Керштейнера);
- сучасна дидактична система — процес навчання відбувається на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і учнем (пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване навчання).

Розглянемо їх у контексті періодизації професійної підготовки майбутніх фахівців

залізничного транспорту [18].

### **1. Пропедевтичний період (XIX століття)**

Перший етап формування кадрового потенціалу вітчизняної залізничної галузі пов'язаний із заснуванням у 1809 році у Петербурзі Інституту Корпусу інженерів шляхів сполучення (ІКШС) [9, с. 26]. Особливістю організації навчальних занять в інституті «стало поєднання загальної наукової освіти з інженерною: універсальна фундаментальність та виключно державна зорієнтованість стали наріжними каменями системи інженерної освіти» [1, с. 127]. В умовах гострого дефіциту інженерних кадрів у 1896 році засновано Московське інженерне училище Відомства шляхів сполучення. З 1886 року всі існуючі навчальні заклади середньої ланки — залізничні училища казенні і приватні — передані до відомства Міністерства шляхів сполучення (МШС), у структурі якого був створений навчальний відділ. Вони випускали фахівців у званні техніка шляхів сполучення.

У XIX столітті серед концепцій навчання і, відповідно, професійної підготовки фахівців залізничної галузі виділялося три основних:

– концепція дидактичного енциклопедизму Я. Коменського [8], де основну ціль навчання вбачали в передачі максимального обсягу знань і досвіду життєдіяльності. За цією концепцією зміст та глибина розуміння певного фрагменту дійсності пропорційна кількості вивченого навчального матеріалу. Така система навчання переважана інформацією, вимагає посиленого пошуку інтенсивних методів навчання та великої самостійної роботи;

– концепція дидактичного формалізму закладена Й. Песталоцці [13] та А. Дистервегом [5] розглядала навчання як засіб розвитку здібностей і пізнавальних інтересів. У цей період вважалося, що основне — вчити мислити, а решта прийде сама собою. Однак, не можна забезпечити повноцінної освіти лише шляхом вивчення інструментальних предметів;

– асоціативна теорія навчання (Дж. Локк, Я. Коменський [8]) базувалася на максимальному використанні в навчанні чуттєвого пізнання: наочні образи важливі, оскільки забезпечують рух свідомості до узагальнень. За цією теорією основним методом навчання є вправа. Завдання такого навчання — в збагаченні свідомості образами та уявленнями, слабкість — не забезпечується формування творчої діяльності, не закладаються вміння самостійного пошуку нових знань.

У 1835 році професор Павло Мельников підготував і читав лекції з нового курсу — про залізницю та опублікував книгу «О железных дорогах», яка стала першим російським підручником у цій сфері. У ній обґрунтовувалися технічні можливості будівництва залізниць у Росії [1, с. 128].

У 1890 році Петербурзький Інститут Корпусу шляхів сполучення повернувся до випробуваних форм підготовки фахівців для залізничної галузі.

### **Дореволюційний період (1900-1917 рр.)**

У 1913 році училище в Москві було перетворене на Московський інститут інженерів шляхів сполучення.

На цей період у педагогіці домінувала концепція дидактичного прагматизму (утилітаризму) (Дж. Дьюї [6]) — навчання як неперервний процес «реконструкції досвіду» учнів та студентів: для оволодіння соціальною спадщиною необхідно засвоїти всі види діяльності, які відомі сучасній цивілізації. Пріоритет віддається не вивченню окремих предметів, а формуванню нових відношень і типів поведінки через практичні заняття, через «занурення» учня в різні види діяльності. Представлена повна свобода вибору навчальних предметів. Однак при цьому порушувався взаємозв'язок між пізнанням та практичною діяльністю, що недопустимо.

### **Міжвоєнний період (1918-1939 рр.)**

Від революції 1917 р. до кінця листопада 1920 р. Україна пережила кілька змін влади, а з 1928 року починається утвердження адміністративно-командної системи навчання (1928-1941 рр.), формування культури особистості Й. Сталіна.

У роки радянської влади будівництво залізниць на території України велося інтенсивно і

було підпорядковане завданням соціалістичної індустріалізації, освоєнню природних ресурсів. З'явилися перші електровози і тепловози з електричною передачею, електрифікована перша дільниця на Придніпровській залізниці: Запоріжжя — Долгінцево. Також відбулися революційні зміни в технічному стані рухомого складу тощо [7, с. 58]. Вся система навчання залізничників відображала загальні тенденції освіти в країні.

Радянська держава, вирішуючи в тридцятих роках проблему індустріалізації народного господарства, зіштовхнулася з найгострішою проблемою нестачі інженерних кадрів. Інженер стає ключовою фігурою глобальних перетворень у всіх галузях промисловості і на транспорті створюються нові виші, насамперед, в індустріальних центрах. Причому створюються саме інститути — ВНЗ технічного профілю — не за зразком класичних вищих навчальних закладів західноєвропейського типу (університетів), а як бази підготовки інженерних кадрів з фундаментальною теоретичною і ґрунтовною практичною підготовкою [1, с. 129]. Усього у системі МШС СРСР до розпаду Радянського Союзу існувало 15 ВНЗ, що випускали інженерів-фахівців залізничної галузі. Створені у 1930 році інститути інженерів залізничного транспорту в Дніпропетровську, Харкові були і залишаються провідними закладами такого типу на території України.

Цей період позначений розгулом сталінської педагогіки, коли піддавалися анафемі не тільки соціологія і кібернетика, педагогіка і психологія, генетика і педологія, а й творчість, ініціатива, педагогічна самостійність. Така атмосфера застою призвела до поступового утвердження у практиці школи одноманітних форм і універсальних методів навчання і виховання, застосування їх без урахування потреб і інтересів учнів та студентів [3]. Висока ідеологізація науки перетворювала викладачів, учених, студентів, учнів на слухняний обслуговуючий персонал.

#### **Часи війни (1941-1945 рр.)**

У роки Великої Вітчизняної війни залізниці України зазнали великих руйнувань і збитків. У післявоєнний період зруйновані залізниці відбудовано. Проводилася корінна реконструкція залізничного транспорту, здійснювалася масова електрифікація ліній, автоматизація системи управління, зміцнювалася верхня будова колії тощо. Загалом за радянський період було побудовано понад 70 тис. км. нових залізничних ліній, але майже все це — за межами України [17]. У Роки Великої Вітчизняної війни залізничники перебували на окремому військовому обліку, що вівся як і в діючій армії. Це стосувалося, в тому числі, студентів, викладачів і співробітників, задача яких з підготовки і випуску фахівців для галузі прирівнювалася до першочергового у воєнний час. Наприклад, Дніпропетровський інститут інженерів транспорту (ДІІТ) в умовах сибірської евакуації продовжував готувати інженерів, кожен з яких був на особливому обліку [1, с.130]. Це має витоки ще із заснування ІКІШС, випускники якого отримували військові звання, направлялися працювати на державну службу. І навіть, з огляду на стратегічне значення проблеми розвитку шляхів сполучення і цінність відповідних фахівців для держави, з 1823-1864 рр. інститут був закритим військовим закладом за зразком кадетських корпусів.

На ці роки Всесоюзний комітет у справах вищої школи запровадив навчальні плани із скороченими строками навчання — три з половиною роки в університетах. Умови навчання були важкими, успішність — низькою. Хоча в ДІІТі вже з 1944 р., згідно з навчальним планом (спеціальність «Інженер шляхів сполучення-енергетик»), курс навчання тривав 5 років, програма навчального плану здійснювалася в повному обсязі, незважаючи на всі труднощі [20].

#### **Післявоєнні часи (1945-1990 рр.)**

Після Великої Вітчизняної Війни почався етап відбудови і розвитку вищої освіти України (1945-1961 рр). Світова історія не знає аналогів відновлювальних робіт такого масштабу: було розроблено план розвитку вищої школи на 1946-50 рр. [3]. У перші післявоєнні роки поновлюється мережа вищих навчальних закладів, збільшується контингент студентів, розширюється номенклатура спеціальностей. Удосконалення навчальних планів, оновлення наукового змісту програм Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти, що розпочалася з

1954 року, набуло постійного характеру. Але разом з тим, ідейно-політичному вихованню у ті часи приділялася надмірна увага. Наприклад, у навчальних планах ДПТУ першими стояли дисципліни «Основи марксизму-ленінізму», «Політична економія» та ін. На їх вивчення відводилася така сама кількість годин, як і на дисципліни зі спеціальності [20].

У цей період набувають чинності деякі давні педагогічні концепції та зароджуються нові.

В основі концепції функціонального матеріалізму В. Оконя [12] лежить положення про інтегральний зв'язок пізнання з діяльністю. Основним критерієм для побудови навчальних предметів є низка «провідних ідей», що мають світоглядне значення. До недоліків цієї концепції зараховують певну обмеженість, до якої призводить зосередженість на окремих, нехай і найвагоміших теоріях.

Кібернетична концепція навчання (С. Архангельський [2], Е. Машбиць [10]) подає навчання як процес передачі та переробки інформації, що призводить до абсолютизації знань і недооцінки логіко-психологічних та індивідуально-особистісних особливостей суб'єктів навчального процесу. Методологічною основою цієї концепції є теорія інформації і систем, а також кібернетичні закономірності передачі інформації. Однією з характеристик системи С. Архангельський у своїй концепції висуває єдність централізації та автономії. Вона виражає закономірність, яка стверджує, що функція єдиної інтегративної системи більша, ніж сума утворюючих її функцій. Ця закономірність виражає філософський принцип цілісності.

Теорія поетапного формування розумових дій у процесі навчання (П. Гальперін, Н. Талізін [16]) розкриває можливості підвищення ефективності навчання, якщо виконуються послідовні етапи: попереднє ознайомлення з дією та умови її виконання; формування дії з розгортанням усіх операцій, які до неї входять; формування дії за внутрішньою мовою; перехід дії в глибокі згорнуті процеси мислення. Успішність навчання визначається використанням орієнтовної основи нових дій, створеною вчителем і усвідомленою учнями, і детальним ознайомленням з самою процедурою їх виконання. Однак навчання не завжди починається з предметного сприйняття, тому межі теорії обмежені.

### **Становлення Української держави (1991 — дотепер)**

Розпад Радянського Союзу в 1991 р. позначився глобальною кризою, що тривала понад 10 років у всіх сферах економічного і суспільного життя. Вона не обійшла і залізничний транспорт. Вантажні перевезення скоротилися у декілька разів, припинились інвестиції, виникла криза в управлінні тощо. Діяльність залізничного транспорту в незалежній Україні у цей час пережила створення і розвиток цілісної структури за умов безперервного стрімкого спаду економіки держави [14; 15]. У грудні 1991 року було створено Державне управління залізничного транспорту — «Укрзалізниця», якому підпорядкувалися шість залізниць України. З 1994 р. послідовно здійснюється розвиток відновлювально-ремонтної бази, модернізація і створення вітчизняних зразків рухомого складу; певна стабілізація господарської діяльності, тенденції до модернізації.

Після проголошення незалежності України розпочався пошук шляхів розбудови національної освіти, перехід до неперервної професійної освіти. Стає очевидним, що низький професійний і загальнокультурний рівень значної частини населення, особливо молоді, не тільки впливає на конкурентоспроможність країни на світовому ринку, але й на рівень соціальної стабільності [3]. Стандарти професійної освіти знаходяться на стадії оновлення, розробки, перегляду, апробації.

У цей період прийнято низку державних документів («Закон про Освіту» 1996 р., «Національна програма Освіти (Україна XXI століття») 1992 р., «Національна доктрина розвитку Освіти України у XXI столітті») 2001 р, спрямованих на реформування вищої освіти, наближених до світових стандартів. Вища освіта ґрунтується на принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, етнізації, диференціації, індивідуалізації. У «Національній доктрині» визначені мета, пріоритети і принципи розвитку освіти. Головна мета української системи освіти — створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості — громадянина України, здатного навчатися протягом життя.

Актуальності набуває модульне навчання, розвиваються освітні технології навчання, чільне місце у професійній підготовці фахівців залізничного транспорту займає інтегративний, компетентнісний, діяльнісний, синергетичний та інші методологічні підходи.

Таким чином, у професійній підготовці залізничників протягом досліджуваного періоду реалізувалися різноманітні концепції навчання, які розглядаються у метакласифікації традиційної, педоцентричної та суб'єкт-суб'єктної концепцій (дидактичного енциклопедизму, дидактичного формалізму, кібернетичної, поетапного формування розумових дій у процесі навчання тощо). Кожна з них мала свої переваги та недоліки, які нині аналізуються у контексті інноваційних теорій навчання залізничників для використання на сучасному етапі, що і становить зміст наукових розвідок для подальшого дослідження проблеми.

### Література:

1. Агієнко І. В. Історичні віхи формування інженерного потенціалу вітчизняної залізничної галузі / І. В. Агієнко // Вісник ДНУ. Історія і філософія науки і техніки. — 2008. — Вип. 15. — С.125-130.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. — М.: Высшая шк., 1980. — 156 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. — Київ: Центр навчальної літератури, 2003. — 316 с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) — К.: Райдуга, 1994.
5. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избр. пед. соч.: — М.: Учпедгиз, 1956. — 386 с.
6. Дьюи Э. Дальтоновский лабораторный план / Э. Дьюи // Пер. с англ. Р. Ландсберг. — М.: Новая Москва, 1983 — 153 с.
7. Кірпа Г. М. Залізничі України, історичний нарис / Кірпа Г. М., Пшінько О. М., Агієнко І. В. — Дніпропетровськ: Арт-Пресс, 2001. — 328 с.
8. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. педагогические сочинения. — М.: Гос. уч. педиздат. Мин. просвещения РСФСР, 1955. — 665 с.
9. Ленинградский институт инженеров железнодорожного транспорта: 1809-1959. — М.: Трансжелдориздат, 1960. — С.26.
10. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті — К: «Шкільний світ», 2001.
12. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. — М.: Высш. шк., 1990. — 382 с.
13. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения / И. Г. Песталоцци. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963, т. 2. — 456 с.
14. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 1991 р. N 356 (356-91-п) «Про створення Державної адміністрації залізничного транспорту України». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.
15. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 квітня 1993 р. № 246, «Про угоди з міжнародного вантажного й пасажирського сполучення». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://libr.org>.
16. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы / Н. Ф. Талызина. — 2-е изд. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 347 с.
17. Хамуляк О. Й. Періодизація професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в системі ПТНЗ / О. Й. Хамуляк // Сучасні інформаційні технологи та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. - Випуск 28 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. - Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. — 529 с.
18. Шаргун Т. О. Історичний аспект підготовки фахівців залізничного транспорту в Україні (XX — початок XXI століття) / Т. О. Шаргун // Молодь і ринок. — 2012. — № 11 (94). — С. 64 — 68.
19. Якса Н. В. Основи педагогічних знань: навч. посіб. / Наталія Володимирівна Якса. — К. : Знання, 2007. — 358 с.
20. ДАДО, Р 3785, оп. 2 доп., спр. 21, 4 арк., 1,2,3.

*У статті проведено аналіз професійної підготовки фахівців залізничного транспорту в контексті основних концепцій навчання (дидактичного енциклопедизму, дидактичного формалізму, кібернетичної, поетапного формування розумових дій у процесі навчання) у досліджуваній період. Показано взаємозв'язки підходів до навчання з соціально-політичними подіями, розвитком залізничного транспорту та підготовкою кадрів для залізничі згідно з авторською періодизацією.*

**Ключові слова:** залізничний транспорт, підготовка фахівців, концепції навчання, періодизація, друга

половина XIX-XX століття.

*В статье проведен анализ профессиональной подготовки специалистов железнодорожного транспорта в контексте основных концепций обучения (дидактического энциклопедизма, дидактического формализма, кибернетической, поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения) в исследуемый период. Показано взаимосвязи подходов к обучению с социально-политическими событиями, развитием железнодорожного транспорта и подготовкою кадров для железной дороги в соответствии с авторской периодизацией.*

**Ключевые слова:** железнодорожный транспорт, подготовка специалистов, концепция обучения, периодизация, вторая половина XIX-XX столетия.

*In the article the analysis of the professional training of the railway transport specialists in the context of the basic concepts of education (didactic encyclopaedism, didactic formalism, cybernetical, the step by step formation of mental actions in the educational process is carried out in the investigated period. It is shown the interrelation of approaches to the education with the socio-political events, the development of railway transport and staff training for the railroad in accordance with the author's division into periods).*

**Key words:** railway transport, training of specialists, the concept of education, division into periods, the second-half of the XIX-XX century.

УДК 378.147

І.А. Шевченко  
м. Вінниця, Україна

## АНАЛІЗ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку освіти в Україні характеризується пошуком шляхів актуального і випереджувального реагування на зміни в освітянському просторі держави. У зв'язку з цим, пріоритетним завданням освітньої політики держави є розвиток системи безперервної освіти, яка розглядається як унікальний механізм виживання людини і суспільства в інформаційну епоху.

У теперішній час функціонування післядипломної педагогічної освіти можливе лише за умови розвитку інноваційних процесів, тому при вирішенні проблеми розвитку фахової компетентності вчителів необхідно брати до уваги досягнення сучасної науки і практики в галузі психології, педагогіки, методики і не можна не враховувати трансформацію технологій освітньої діяльності, насамперед інформаційних, що змінили зміст, форми навчання, критерії оцінки якості освіти, характер її організації [4].

Найважливішим завданням ППО є надання можливості вчителю адаптуватися та ефективно діяти в динамічних умовах розвитку суспільства, а одним із шляхів його вирішення є розвиток фахової компетентності вчителів. Післядипломна педагогічна освіта надає змогу кожному фахівцеві постійно поновлювати та поглиблювати загальні й фахові знання і вміння. У зв'язку з дослідженням розвитку фахової компетентності вчителів У системі післядипломної освіти потрібний науковий аналіз понять у контексті дослідження.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури та дисертаційних досліджень свідчить про зростання уваги науковців до інноваційної діяльності, до підвищення професійного рівня й розвитку фахової компетентності педагогічних працівників. Питання післядипломної освіти педагогів розроблялися у працях І. Жерносека, Т. Сущенко, С. Крисюка, В. Олійника, Н. Протасової, А. Кузьмінського. Важливі аспекти педагогічної інноватики відображені у працях В. Паламарчук, А. Пригожина, О. Савченко, Н. Юсуфбекової та інших науковців; філософський аспект висвітлено у дослідженнях В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя; освіта дорослих — у дослідженнях



В. Олійника, Н. Протасової, Л. Пуховської, В. Семиченко, Т. Сорочан, Л. Хоружої та ін.

Проте очевидною залишається недостатня вивченість проблеми розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти, в контексті якої необхідно розглянути понятійно-термінологічний апарат дослідження, не розроблена модель розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін.

**Метою даної статті** є здійснення аналізу різних підходів учених до визначення понять термінологічного апарату дослідження в контексті розвитку фахової компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти — «післядипломна освіта», «післядипломна педагогічна освіта» «система післядипломної педагогічної освіти», «підвищення кваліфікації».

**Виклад основного матеріалу.** З початку XXI століття навчання впродовж життя стає необхідним для всіх і тому має бути доступним теж для всіх. У документах ООН ідея безперервної освіти включала спочатку тільки дошкільну і позашкільну освіту, а також освіту дорослих. Після 2000 років трактування цього поняття стало конкретним і чітким. Освіта розглядалася як єдине ціле, як послідовність і взаємозв'язок усіх її етапів упродовж життя людини.

В Україні склалася і функціонує безперервна освіта педагогів, зокрема післядипломна педагогічна освіта, яка «є одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти в державі, оскільки вона безпосередньо пов'язана з процесами розвитку та соціальної стабільності суспільства» [1].

За умови відносно стабільних параметрів середовища, понад півстоліття тому припускалась достатність підготовки вчителя у ВНЗ для забезпечення фахової діяльності на основі філософії освіти — «освіта на все життя». Навіть така постановка питання не виключала фахового зростання вчителя в період його діяльності. Але, як правило, підвищення рівня і якості фахових знань, умінь та навичок здійснювалося вчителем на основі самонавчання методом «спроб і помилок» поза рамками спеціально організованих освітніх систем.

З подальшим розвитком суспільства, змінами характеристик і параметрів середовища виявила себе об'єктивна потреба у безперервній освіті та всебічному забезпеченні фахового зростання вчителів. У зв'язку з цим, виникли та сформувався такі поняття, як «післядипломна освіта», «післядипломна педагогічна освіта» «система післядипломної педагогічної освіти», «підвищення кваліфікації», які мають відмінності щодо їх змістової суті. Тому доцільне здійснення аналізу психолого-педагогічної літератури, нормативно-правової бази в галузі освіти, уточнення декількох основних положень і понять, важливих для нашого дослідження.

*Післядипломна освіта* — новий від освіти і є постійно діючою складовою системи безперервної освіти в Україні, яка забезпечує підвищення фахового рівня спеціалістів, поглиблення і оновлення професійних компетенцій.

Поняття «післядипломна освіта» в Законі України «Про вищу освіту» (ст.10): трактується як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [1].

Метою післядипломної освіти, як говориться в Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні [2], є «задоволення індивідуальних потреб громадян у особистісному та професійному зростанні а також забезпечення потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства».

Післядипломна освіта, зазначається в Законі України «Про вищу освіту» [1], створює умови для «безперервності та наступності освіти і включає: перепідготовку — отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; спеціалізацію — набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності; розширення профілю (підвищення кваліфікації) — набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах

спеціальності; стажування — набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності»

Виділення її в окреме поняття стало наслідком усвідомлення того, що за сучасних умов потреба суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури може бути задоволена лише на основі нової філософії освіти — «освіта через усе життя» [6, с. 5].

Наразі післядипломна освіта набуває власної якісної визначеності, не обмежується лише фаховим удосконаленням, а тісно пов'язана з удосконаленням особистості і досить органічно вписується в загальну структуру безперервної освіти. Післядипломна освіта спрямована на реалізацію загальної цілі та завдань, реалізує принципи безперервності та наступності, забезпечує різнобічність як професійного, так і загального розвитку, процеси збагачення професійних, методологічних, аксіологічних та духовних компонентів культури особистості [3, с. 16].

У сучасних освітніх системах післядипломна освіта є специфічною складовою освіти дорослих і займає пріоритетне місце, оскільки саме вона забезпечує освіту людини впродовж більшої частини її життя і фахової діяльності з урахуванням набутого досвіду та особистісних змін.

Проте, аналіз літературних джерел та практика дають нам підстави для висновку, що організаційні проблеми управління післядипломною освітою пов'язані саме з коротким терміном навчання, впродовж якого необхідно: визначити стартовий рівень фахової відповідності слухачів; відкоригувати навчальні плани; визначити та розподілити тематику випускних робіт; знайти відповідну базу для практики; завершити навчання захистом випускних робіт та вихідним діагностуванням, яке б дало змогу оцінити результативність роботи, а це потребує тривалого часу.

Слід підкреслити, що існує сфера людської діяльності, яка не має відомчих меж і не може бути віднесена до окремої галузі. До таких сфер належить, насамперед, діяльність з навчання людей — педагогічна діяльність. З цієї точки зору виокремлення післядипломної педагогічної освіти в самостійну структуру, не лише доцільно, а й об'єктивно необхідно.

Поняття «*післядипломна педагогічна освіта*» вживається різними авторами у різних контекстах. Вважаємо за доцільне проаналізувати деякі підходи до визначення цього поняття. Європейські вчені Р. Болам, Джеймс [6.] «виокремлюють «вузьке» і «широке» трактування цього поняття. Перше визначення стосується навчання людини з метою проведення педагогічної діяльності (роботи вчителем, викладачем) і здатності адекватно реагувати на модернізацію системи освіти (оновлення навчальних програм, запровадження нових дисциплін, використання інтерактивних технологій навчання тощо).

«Широке» розуміння, на яке орієнтується більшість європейських дослідників при визначенні цілей і завдань післядипломної педагогічної освіти, розглядається в контексті реалізації принципу «навчання впродовж життя» або «безперервного навчання», тобто передбачається бажання та можливість учителя продовжувати підвищувати свій професійний, методичний рівень протягом усього періоду педагогічної діяльності.

Серед українських учених існує декілька дефініцій післядипломної педагогічної освіти. Г. Протасова [7, с. 85], наприклад, визначає її як «...систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою...., що відбувається у спеціалізованих навчальних закладах засобами самоосвіти та керується державними стандартами до фаху певних рівнів кваліфікації відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу».

Відзначаючи значний внесок європейських і українських учених у розробку понятійно-термінологічного апарату, вважаємо за доцільне запропонувати власне визначення поняття: «Післядипломна педагогічна освіта, метою якої є особистісний та професійний розвиток педагогічних працівників, забезпечення потреб держави в компетентних педагогах високого рівня культури, здатних відповідально виконувати посадові функції — це складова частина системи безперервної педагогічної освіти, що здійснюється в освітніх закладах та методичних установах післядипломної освіти педагогічних працівників на основі вільного вибору форм

післядипломної освіти».

Післядипломна педагогічна освіта нині вже сформувалась як система зі своєю структурою та ієрархією. Поняття «система післядипломної педагогічної освіти» визначають як «упорядковану сукупність закладів та організацій післядипломної педагогічної освіти, яка представлена в даний час широкою мережею освітніх установ різного типу та рівнів» [11, с. 7-8] (табл. 1).

Координуючим центром післядипломної освіти є Міністерство освіти і науки України, яке співпрацює у цьому напрямі з усіма галузевими міністерствами та відомствами, Академією наук України та галузевими академіями, що мають у своєму підпорядкуванні відповідні навчальні заклади та підрозділи, а також з мережею недержавних закладів післядипломної освіти.

Таблиця 1

**Мережа освітніх закладів та установ післядипломної освіти педагогічних працівників**

Рівень установи	Тип установи	Назва закладу
Державний рівень	1. Університет 2. Інститут	-Університет менеджменту освіти (Київ); - Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти — ЦППО (Київ);
Регіональний рівень	1. Академія 2. Інститут 3. Навчально-курсів комбінати 4. Підрозділи вищих навчальних закладів: філіали, факультети підвищення кваліфікації, відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах. 5. Госпрозрахункові центри підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів	- Академія безперервної освіти (Харків, Запоріжжя); - 26 обласних ІІПО; - 19 факультетів підвищення кваліфікації в педагогічних університетах та інститутах;

Як зазначається у Законі України «Про вищу освіту» [1], «післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, в тому числі на підставі укладених договорів». Метою закладів післядипломної педагогічної освіти є неперервне вдосконалення теоретичної підготовки, фахової компетентності, використання і впровадження досягнень педагогічної науки, передового педагогічного досвіду.

Для забезпечення оптимальної діяльності системи післядипломної педагогічної освіти в Україні діє спеціальна законодавча база. Вдосконалення діяльності закладів системи післядипломної педагогічної освіти здійснюється на основі низки документів різних рівнів. Виходячи з аналізу законів, постанов, положень та інших нормативних актів з питань підвищення кваліфікації педагогічних працівників, нормативно-правова база післядипломної педагогічної освіти класифікована відповідно до ієрархії управління, а саме:

– *державний рівень*, який регламентує нормативно-правову базу держави. Наприклад, у Конституції України (2004 р.) говориться «Кожен має право на освіту. Держава забезпечує доступність і безоплатність ...післядипломної освіти» [8, с. 15].

– *галузевий рівень*, який передбачає нормативно-правове забезпечення діяльності в системі післядипломної освіти. Наприклад, Закон України «Про вищу освіту» (від 17 січня 2002 р. № 2984-III) наголошує, що «Післядипломна освіта — спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок» [8, с. 46].

– *інституціональний рівень* здійснює нормативно-правове забезпечення діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти. Так, Положення про...обласні інститути післядипломної педагогічної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 17 листопада

2000 р. № 538) наголошує, що «Інноваційна освітня діяльність здійснюється на всеукраїнському, регіональному рівнях, та на рівні окремого начального закладу».

Поняття «*підвищення кваліфікації*» у словнику під редакцією С. Гончаренка визначено як «систему заходів з розширення наукового і педагогічного світогляду працівників народної освіти, вдосконалення їхньої практичної діяльності...» [10, с. 243].

Як відмічає Л. Ляхоцька, «підвищення кваліфікації — це процес і результат навчання педагогічних працівників, головною метою якого є забезпечення потреб суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури, спроможних компетентно, творчо і відповідально виконувати завдання, що стоять перед ними» [6, с. 6].

Поняття «*система підвищення кваліфікації*» визначається як упорядкована сукупність закладів та організацій, метою яких є неперервне вдосконалення теоретичної підготовки, професійної майстерності, розширення культурного кругозору освітян. Навчальний процес у система підвищення кваліфікації «являє собою відкрити нелінійну та неврівноважену систему організації навчально-розвивальної діяльності, в основі якої органічна єдність і взаємозв'язок викладання і учіння (процес навчання), що спрямована на підвищення рівня кваліфікації педагогічних працівників» [5, с. 16].

Проте планування підвищення кваліфікації вчителів на державному рівні враховує лише мінімальну можливість підтримання кваліфікації — навчання 1 раз на 5 років з відривом від виробництва (що впливає з відповідних державних нормативів). Але і ця гарантована норма порушується, оскільки термін навчання нерідко скорочується на місцях самими ІППО і навчання відбувається не протягом місяця (152 навчальні години), а лише 1-2 тижні, тобто 36-72 год., а іноді і ця норма порушується або взагалі не виконується.

На наш погляд, таке скорочення визначеного державою терміну навчання, за відсутності достатнього інформаційного, методичного та технічного забезпечення слухачів на їх робочих місцях, різко знижує результативність самої навчальної праці вчителів. При цьому недоопрацьовані навчальні години нічим не компенсуються, тобто ця проблема наразі не регулюється нормативно-правовими документами. Ось чому творчі педагоги прагнуть компенсувати зазначені недоліки самотужки, використовуючи будь-яку можливість і самоосвіту.

Саме це й стало вихідним у поступовому переході від використання традиційної моделі підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін до інноваційної моделі, побудованої на засадах дистанційного навчання.

В основі *традиційної моделі* лежать курси підвищення кваліфікації за кожним фахом природничого циклу, що проходять учителі один раз у п'ять років. Зазвичай такі курси більше зорієнтовані на відтворення змісту фахової підготовки вчителя, ознайомлення з новими методиками у викладанні природничих дисциплін. Але в міжкурсовий період учитель лише епізодично відвідує інструктивно-методичні наради, семінари тощо, що не дає можливості для створення цілісної системи післядипломної педагогічної освіти вчителя.

*Інноваційна модель* підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін будується на проходженні інтегрованих курсів підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін один раз у п'ять років за очно-дистанційною формою навчання. Створена нами інноваційна модель розвитку фахової компетентності вчителів включає не тільки курси підвищення кваліфікації, а й міжкурсове підвищення кваліфікації (рис. 1). Така модель передбачає пролонговану форму підвищення кваліфікації впродовж двох років (216 год.) за кредитно-модульною системою навчання та міжкурсове підвищення кваліфікації шляхом проведення систематичних занять у міжкурсовий період, а також участі у роботі обласних методичних формувань тренінги, мастер-класи, ОДІ, стажування, робота в школах ППД, у творчих майстернях тощо.

Методична робота в міжкурсовий період є логічним продовженням змісту навчання вчителів природничих дисциплін на курсах підвищення кваліфікації та забезпечує постійний нормативно-правовий, науково-методичний та організаційний супровід розвитку фахової

компетентності. Запровадження на курсах підвищення кваліфікації і в міжкурсовий період компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів надало змогу вчителям природничих дисциплін освоїти нові освітні технології і використовувати їх на практиці, розширити можливості і потребу в індивідуальному особистісному зростанні, творчо вирішувати проблеми, критично мислити, вільно орієнтуватись у інформаційному освітньому просторі.



**Рис. 1. Модель андрагогічного циклу розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін**

**Висновок.** Узагальнюючи результати теоретичного дослідження понятійно-термінологічного ряду «післядипломна освіта», «післядипломна педагогічна освіта», «система післядипломної педагогічної освіти», «підвищення кваліфікації» в контексті розвитку фахової компетентності вчителів природничих дисциплін, ми дійшли висновку, що наявність європейської та національної тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти призводить до існування різних поглядів. У країнах Європи післядипломна педагогічна освіта розглядається як явище, яке не має однозначного трактування, що приводить до наявності різних визначень. Ми згодні з трактуванням українськими вченими зазначених понять, зокрема поняття

«післядипломна педагогічна освіта» Г. Протасовою визначається, як «системи навчання та розвитку фахівців з вищою освітою..., що відбувається у спеціалізованих навчальних закладах засобами самоосвіти та керується державними стандартами до фаху певних рівнів кваліфікації відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу».

### Література:

1. Про вищу освіту: Закон України [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?reg=2984-14>.
2. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?reg=2984-15>
3. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т.Г. Браже // Педагогика. М.: 1995, № 2.- С. 70-75.
4. Гильмеева Р.Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последипломного образования [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-professionalnoj-kompetentnosti-uchitelja-v-sisteme-poslediplomnogo.html>.
5. Кулоткин Ю.Н. Торческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. М.: — 1986.- №2.- С.15-21.
6. Ляхощька Л.Л. Розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників на основі моделей відкритої освіти: Конспект лекцій для слухачів курсів підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою навчання. — К.: ЦППО, 1995. — 30 с.
7. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. — К. : Шкільний світ, 1998. — 176 с.
8. Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. За заг. ред. В.С.Журавського.- К.: ФОРУМ, 2004.- 1084 с.
9. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. к.пед.н.: спец. 13.00.04 /С.І.Синенко. — К., 2002. — 269 с.
10. Современный толковый словарь русского языка. Под. ред. С.У. Гончаренко.- СПб.: Норинт, 2005. С. 282.
11. Швидун В. М. Аналіз особливостей державного управління розвитком післядипломної педагогічної освіти країн Європи / В. М. Швидун // Державне управління та місцеве самоврядування. — 2013. — № 2 (16). — С. 31-40.

*У статті здійснюється аналіз різних підходів учених до визначення понять термінологічного апарату дослідження в контексті розвитку фахової компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** післядипломна освіта, післядипломна педагогічна освіта, система післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації.

*В статье осуществляется анализ различных подходов учёных к определению понятий терминологического аппарата исследования в контексте развития профессиональной компетентности учителей в системе последипломного образования.*

**Ключевые слова:** последипломное образование, последипломное педагогическое образование, система последипломного педагогического образования, повышение квалификации.

*The paper carried out an analysis of different approaches to determine the scientists understand terminological research in the context of the professional competence of teachers in the system of postgraduate education.*

**Key words:** postgraduate education, postgraduate pedagogical education, the system of postgraduate education, training of qualifications.

## ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ ЛІТЕРАТУРИ

**Постановка проблеми.** Особливої значущості наразі набула проблема формування у студентів досвіду творчої самостійної діяльності. Це цілком закономірна соціальна потреба, оскільки суспільству необхідна інтелектуальна, компетентна особистість, здатна критично мислити, творчо застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми чи створювати щось нове. Тому актуальним є пошук нових, нестандартних форм, способів і прийомів навчання, спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблемою творчої особистості займалось багато педагогів — Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ф. Гребель, Г. Спенсер, П. Лесгарт. Усі вони пропагували розвиток активної думки і виступали проти накидання в голову учнів різноманітних знань. У 1907 році бельгійський педагог, психолог та лікар Овід Декролі (1871-1932) сформулював концепцію, виражену в назві створеної ним школи «Школа для життя через життя». Він намагався пристосувати школу виключно до потреб та інтересів дитини. На той час це було кроком до особистісно орієнтованої технології. Як творчу співпрацю вчителя з учнями пояснював особистісно орієнтовану педагогіку Генрі Шаррельман (1981-1940). Навчання повинно викликати в учнів радісне світосприйняття, а цьому можуть прислужитися, за його переконанням, різні види творчих завдань. З українських учених цією проблемою займався педагог і психолог, професор Григорій Ващенко. Він вважав, що учні мають заглиблюватись в атмосферу творчості, пошуку нового та піддавати сумнівам старі істини.

**Мета статті** — проаналізувати формування компетентностей продуктивної творчої діяльності студентів на заняттях української та світової літератури шляхом виконання творчих завдань.

**Виклад основного матеріалу.** Засобами мистецтва слова письменство допомагає плекати, збагачувати внутрішній світ дитини, позитивно впливати на її свідомість і підсвідомість, розвивати інтелект, креативні здібності, естетичний смак.

У літературі головне не інформація, не знання, які містяться в художньому творі, а емоції, в яких вже закладене бажання наслідувати те, що подобається, і не робити того, що не подобається. Студенти, читаючи твори, співпереживають героям, прагнуть їх наслідувати, сприймають моральні цінності. Тому особлива увага на заняттях літератури надається вічним філософським проблемам. На таких заняттях відбувається надзвичайно напружена робота думки і душі студента.

Вивчення літератури — це освоєння мистецького, естетичного явища. Якщо студент пізнає твір і через нього відчує красу образу, стане співтворцем, почне доуявлювати, співпереживати і відчує, що незалежно в якому столітті написаний той чи інший твір, а він є для його духовного світу близьким, — можна вважати, що одне з найбільших завдань у вивченні літератури досягнуто [3, с. 22].

Наразі визначилася тенденція створювати студентам можливості займати ініціативну позицію в навчальному процесі, а не лише засвоювати запропонований викладачем (підручником) матеріал; перетворювати знання у живе, зацікавлене вирішення проблем. Таке навчання називають нетрадиційним, хоча є й інше розуміння нетрадиційного навчання — як навчання з високою результативністю.

Існує два напрями нетрадиційного навчання:

– модернізація традиційного навчання (оновлення навчального процесу шляхом комп'ютеризації, але водночас орієнтація на традиційні дидактичні завдання репродуктивного навчання);

– інноваційний підхід до навчання (організація дослідницької навчально-пошукової діяльності, творчої дискусії, активного обміну думками).

Заняття з української та світової літератури — це пошук істини, а не передача готової інформації. Слід не тільки накопичувати знання, а розвивати розумові здібності, виробляти у студента вміння самостійно збагачуватись відомостями, здобувати знання.

У зв'язку з цим метою занять є:

– розвиток логічного й художнього мислення студентів; розширення їхнього літературно-мистецького кругозору;

– зіставлення творів української та світової літератури;

– вироблення у студентів вміння самостійно оцінювати художні твори, вчинки героїв, задум автора.

Вважаю, що жоден підручник не замінить живої роботи за методом дослідження, до якої викладач має залучити студентів.

Пізнавальні інтереси — один із важливих мотивів навчання студентів. Його дія дуже сильна. Пізнавальний інтерес за умов правильної організації навчальної діяльності студентів та системності впливає на розвиток особистості. Пізнавальний інтерес — це міцний засіб навчання. Надаємо перевагу тим методам, що передбачають залучення студентів до активного здобування знань. Проблемне навчання не можна протиставляти інформаційним методам або репродуктивному засвоєнню знань. Тільки вмиле їх поєднання дає можливість підвищувати ефективність навчання [4, с. 31].

Завдання викладача — управляти процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості студента, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання.

Творчі здібності студентів на заняттях літератури проявляються:

– в умінні легко побудувати оповідання;

– у здатності передати деталі, важливі для розуміння події, про яку йде мова;

– любов до фантазування, імпровізації, доповнення подій чимось новим, незвичним;

– зображенні персонажів своїх фантазій живими і цікавими;

– нестандартному підході до розв'язання проблеми.

Щоб зберегти неповторну особистість кожного студента, дати можливість реалізувати свої здібності та таланти, на заняттях з української та світової літератури доцільно використовувати творчі завдання.

Під творчими завданнями розуміються такі, що передбачають наявність суперечностей та утруднень, які у свою чергу посилюють пізнавальні інтереси, стимулюють дослідницькі пізнавальні дії, самостійний варіативний пошук способів досягнення результату, стимулюють відкриття нового, пожвавлюючи пізнавальні процеси та позитивно впливаючи на пізнавальну активність студентів.

Пропонуємо деякі творчі завдання до використання на заняттях літератури.

1. **«Впізнай мене».** Студент виступає від імені того чи іншого літературного героя, не називаючи себе, а лише описуючи. Завдання розвиває акторські здібності та вимагає глибокого знання змісту твору та образу.

2. **«Щастя літературного героя».** Існує чотири складових людського щастя:

– наявність живих батьків;

– знайти себе в цьому світі;

– мати добрий лад у сім'ї;

– не казати жодного «кривого слова».

Пропоную студентам за цими критеріями оцінити чи щасливий той чи інший літературний



герой.

3. **«Домисли сам».** Є художні твори, які мають відкритий фінал (наприклад, новели Антона Чехова). Студенти отримують завдання написати своє закінчення твору.

4. **«Інтерв'ю»:**

- з письменником;
- з літературним героєм.

Таке завдання вимагає знання біографії письменників, змісту твору та образів. Студенти також навчаються правильно формулювати питання.

5. **«Перевтілення».** Творче завдання, яке дає можливість поставити себе на місце літературного героя і пережити його відчуття. Студенти мають змогу описати своє життя в образі будь-якої тварини, предмета, явища природи і своє відчуття. Використовувати завдання можна при вивченні складного твору Франка Кафки «Перевтілення», поставивши завдання: «Уяви, що прокинувшись вранці, ти перевтілюєшся в ...».

6. **«Монолог поета».** Студенти відповідають на запитання, використовуючи тільки рядки з віршів певного поета. Наприклад, «Мій шлях» — розповідь про біографію Анни Ахматової, Івана Франка.

7. **«Асоціативний ряд».** Студенти отримують завдання намалювати або принести предмети, які можуть символізувати етапи життя письменника чи образу, а потім прокоментувати свій вибір.

8. **«Грунування».** Студенти за допомогою ключових слів розповідають біографію письменника. Ключові слова демонструються за допомогою мультимедійної дошки.

9. **«Живі малюнки».** Це творче завдання передбачає використання акторських здібностей студентів у якості ілюстративного матеріалу до твору, сприяє глибокому психологічному аналізу характеру героя.

10. **«Намалюй символ».** Студенти мають зобразити тільки одну річ, яка б символізувала художній твір, пояснити свій вибір. Наприклад, «Камінний хрест» В. Стефаніка — хрест на горбі, «Злочин і кара» Ф. Достоєвського — сокира, «Чайка» Антона Чехова — чайка.

11. **«Очіма психолога».** Студенти складають психологічний портрет того чи іншого героя твору. Наприклад, психологічні портрети Наташі Ростової і Марії Болконської з роману Льва Толстого «Війна і мир».

Наташа Ростова

З дитинства відзначалась галасливістю, товариськістю, сміливістю.

Піднесений настрій, відкритість для спілкування з людьми, радість від цього спілкування, яка поєднується з добрим самопочуттям і квітучим зовнішнім виглядом.

Приваблюють: її енергійність, оптимізм, щедрість, прагнення допомогти людям, ініціативність, говіркість, життєрадість.

Високий життєвий тонус, що б'є ключем, нестримна активність.

Вразливе місце: не витримує одноманітної монотонної праці, мучиться різким обмеженням спілкування, її пригнічує самотність або вимушена бездіяльність.

Особливості спілкування і дружба: вона любить збирати гостей, серед ровесників прагне до лідерства, їй притаманні любов до ближнього, вона не вагаючись може кинутися на допомогу людині.

Марія Болконська

З дитинства на чомусь зосереджена, про щось думає, прагне чогось, схильна до міркувань.

Присутні тривожні думки, побоювання за майбутнє своїх близьких.

Приваблюють: її акуратність, серйозність, сумління, розважливість, самокритичність, рівний настрій, вірність даному слову, надійність, відчуває себе впевнено і спокійно.

Вразливе місце: схильність до нескінченних міркувань, підвищена чутливість.

Особливості спілкування і дружба: сором'язлива, цілеспрямована, комунікабельна. У стосунках з людьми цінує саме глибокий особистий контакт. Пам'ятає найменші подробиці взаємин і щиро вдячна за увагу до себе. Акуратно, точно і вчасно виконує обіцяне. Уважна до

всіх, наявні почуття обов'язку, відповідальність.

12. **«Встанови зв'язок».** Студенти знаходять відповідності між літературним твором та відомими шедеврами музики або живопису.

Наприклад, при вивченні роману Олеса Гончара «Собор» можна запропонувати студентам прослухати музичний фрагмент симфонії №9 Л.Бетховена і скласти опис собору, що постає в уяві. Як співвідноситься висота звуків, їхня сила, гармонія з характеристикою архітектурних елементів собору? Які епітети ви дібрали для змалювання цієї архітектурної пам'ятки? (Величний, гордий, незворушний, прекрасний).

13. **«Опис емоційного стану персонажа».** Для виконання завдання цього виду студентам пропонується певний уривок із твору, де автор досить стисло описує внутрішній стан персонажа чи взагалі випускає це з поля зору. Наприклад, уявні роздуми старої Половчихи на березі розбурханого моря в романі Ю. Яновського «Вершники»; роздуми Івана Іскри, коли він блискавкою летів до Б. Хмельницького після рішення суду в м. Полтаві про страту Марусі Чурай в однойменному романі Ліни Костенко.

14. **«Світ захоплень письменника».** Серед літераторів багато всебічно обдарованих особистостей, які, крім письменницького таланту, мали й інші здібності: малярські, музичні, акторські. Вони були тонкими знавцями музики, живопису й у своїх листах, щоденникових записах залишили цікаві думки про мистецькі твори. Під час вивчення біографії письменника пропонуємо поєднувати читання уривків на цю тему з розглядом живописних полотен, слуханням музичних творів, що дає можливість виконати це творче завдання.

Володимир Винниченко.

Світ захоплень.

Улюблені письменники. Захоплювався творчістю Ф. Достоєвського, К. Гамсуна, Е. Золя, Г. Ібсена, М. Пруста. Великий вплив на письменника та його творчість мали у різні періоди життя Ф. Ніцше, З. Фройд, А. Бергсон, Г. Ольденберг, А. Шопенгауер.

Улюблені мистецтва.

Живопис.

Улюблений вид мистецтва — імпресіоністичний живопис. Був прихильником французької живописної колористичної школи. Любив пейзажі роботи М. Глуценка, гравюри Грезе, мініатюри М. Бутовича, картини Куноші «Терни в степу», І. Брайера «Вулиця латинського кварталу».

Театр

Гра артистки Софії Арну.

Улюблені заняття та природні обдарування. Мав хист до малювання. Написав понад 100 власних картин, найкращими з яких вважаються натюрморти, графічні композиції, пейзажі, які здобули визнання таких майстрів як Пабло Пікассо, Анрі Сіньяк, Леже.

Був закоханий у природу, багатство її фарб. Захоплювався буддистською філософією. Виконання цього завдання сприяє розширенню кругозору, інтелекту, спонукає до мислительних дій, зацікавить студентів.

15. **«Реклама».** Підготувати рекламу літературного твору так, щоб кожен захотів його прочитати.

Для літератури як навчальної дисципліни протиприродною є пасивність студента на занятті, а творчі завдання змушують думати, мріяти, творити, робити висновки, вони роблять читача співавтором художнього твору.

Упровадження творчих завдань дає змогу розв'язати низку завдань:

- уміти аргументувати власні думки, змінювати їх;
- сприяти розвитку творчого мислення, культури спілкування, виховувати активну особистість, яка вміє бачити, ставити і вирішувати нестандартні проблеми;
- підсилювати уяву, що є потужним стимулом народження нових ідей, пошуку альтернативних рішень, їх аналізу і синтезу, що в майбутньому відкривається основою інноваційного мислення і діяльності;

- розвивати критичне мислення студентів;
- диференціювати, індивідуалізувати процес навчання.

**Висновок.** Завдання, що стоять перед викладачем-словесником, багато в чому відрізняються від цілей і завдань інших викладачів-предметників. Наша головна турбота — це душа дитини, проблема моральності і духовності, розвиток творчої особистості, а також проблема підготовки студента як відкритої до комунікації особистості.

Сучасне заняття літератури — ліки для душі. Місія літератури як дисципліни і як виду мистецтва в усі часи була і залишається душоцілюючою.

Тому вся навчально-виховна діяльність має бути спрямована на формування творчої особистості. Вважаємо, якщо ми виховуємо особистість, здатну творчо засвоювати знання і використовувати їх на практиці, то ми відродимо інтелектуальний потенціал країни, від якого залежить майбутнє нашої держави.

### Література:

1. Ініціативні технології та сучасний урок літератури: навчальний посібник — К.: Шкільна освіта, 2006. — 128 с.
2. Мірошник С.І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури. — К.; 2004. — 22 с.
3. Музика О.Л. Цінності обдарованої особистості. — К.; 2010. — 210 с.
4. Поважна В.М. Багатогранність змістовної форми художнього тексту. — К.: Вища школа, 2009. — 255 с.
5. Полятун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. — К., 2003р., — 192 с.
6. Пометушко О. Сучасний урок: інтенсивні технології навчання. — К.; 2003.
7. Юрченко З.В. Ігрові методики розвитку художньо-словесних здібностей учнів 5-11 класів / Практична психологія та соціальна робота. — 2010. — №2. — С. 9-13.

*У статті розкривається ефективність використання творчих завдань на заняттях літератури. Цей вид роботи дає змогу не тільки накопичувати знання, а й розвивати розумові здібності, виробляти у студента вміння самостійно опрацювати матеріал.*

**Ключові слова:** нетрадиційне навчання, пізнавальний інтерес, творчі здібності, творчі завдання, творча особистість.

*В статье раскрывается эффективность использования творческих заданий на занятиях литературы. Данный вид работы даёт возможность не только накапливать знания, но развивать умственные способности, вырабатывать у студента умение самостоятельно обрабатывать материал.*

**Ключевые слова:** нетрадиционное обучение, познавательный интерес, творческие способности, творческие задания, творческая личность.

*The effectiveness of the creative tasks usage at lessons is discussed in the article. Such kind of the work enables not only the knowledge accumulating, but the developing the mental abilities, to work out the student's skill to learn a material personally.*

**Key words:** innovative teaching, educative interest, creative abilities, creative tasks, creative personality.

УДК 005.336.2:640:378.1

І.О. Шпичко  
м. Хмельницький, Україна

## ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

**Постановка проблеми.** Українському суспільству і державі потрібні громадяни, які вміють адаптуватися в швидкоплинному соціумі, творчі, активні, конкурентноспроможні, компетентні особистості, здатні до змін, з гнучким критичним мисленням, універсальними способами дій, засвоєними духовно-моральними цінностями.

**Аналіз основних публікацій.** За останній час зросла кількість досліджень, що присвячені різним видам компетентності: професійній, комунікативній, навчальній, громадянській, загальнокультурній, економічній, здоров'язберігаючій, валеологічній, правовій, соціальній та ін.

Питання соціальної компетентності відносно недавно стали предметом спеціального вивчення. У наукових працях В. Басової, В. Куніциної, І. Зимньої, Т. Смагіної, В. Шахрай та ін. розглядаються сутнісні, змістові і структурні характеристики соціальної компетентності, а у дисертаційних дослідженнях С. Бахтєєвої, М. Докторович, І. Зарубінської, С. Краснокутської, І. Леднєвої, С. Учурової та ін. проаналізовано й обґрунтовано зміст, шляхи та умови формування соціальної компетентності у навчально-виховному процесі ВНЗ.

**Невирішена раніше частина проблеми.** У структурі ключових компетентностей майбутніх фахівців значне місце посідає соціальна компетентність як готовність, здатність до соціальної взаємодії, ефективної поведінки в різних життєвих сферах, у різному соціальному оточенні, як єдність соціальної адаптованості і мобільності. Проте розвиток соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у наукових доробках розкрито недостатньо.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчить світова практика, фахівцю недостатньо мати ґрунтовні предметні знання, він має також мати комунікативні, організаторські, рефлексивні вміння, орієнтуватися у питаннях регулювання міжособистісних і ділових стосунків, уміти розв'язувати соціальні конфлікти

Небезпідставно соціальну компетентність вважають одним із значущих чинників, здатних забезпечити стійку життєдіяльність фахівця у професійній діяльності, необхідною умовою його успішної професійної діяльності. Така компетентність, на думку Є. Муниць, включає засвоєння соціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання соціальних функцій, що усуває відчуття внутрішнього дискомфорту і блокує можливість конфлікту з соціальним середовищем [2, с. 48].

Ознаками соціальної компетентності є наявність знань про соціальну дійсність і себе, складних соціальних умінь і навичок взаємодії; гнучкості поведінки в соціальних ситуаціях; здатності досягати мети в соціальній взаємодії, досягаючи балансу між кооперацією і конфронтацією; соціально значущих і професійно важливих якостей; умінь прогнозувати розвиток ситуацій міжособистісного спілкування, зміни в розвитку життєвих ситуацій; умінь будувати гіпотези про точки зору партнерів, їхнє ставлення до предмета спільної діяльності, соціальної відповідальності [5, с. 41].

На початку XXI століття на сторінках педагогічної преси України почали активно обговорювати зміст і шляхи впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес, а у дослідженнях психологів та педагогів спостерігається переорієнтація оцінки результатів освіти з понять «освіченість», «загальна культура» тощо на поняття «компетентність» і «компетенція». На думку українських та російських учених (В. Авдєєва, Л. Берестової, О. Бермуса, Н. Бібік, В. Болотова, О. Вербицького, Б. Ельконіна, І. Єрмакова, Ю. Жукова, В. Загвоздкіна, І. Зимньої, В. Куніциної, А. Маркової, К. Митрофанова, О. Овчарук,

О. Пометун, Г. Селевко, О. Соколової, О. Хуторського та ін.), компетентнісний підхід у всіх своїх сенсах і характеристиках найбільш глибоко виражає основні аспекти процесу модернізації загальної і професійної освіти, є новим способом досягнення необхідної якості основної та професійної освіти, пріоритетним напрямком у концепції модернізації сучасної освіти.

Необхідно зазначити, що теоретичні засади і практичні аспекти формування соціальної компетентності в нашій країні розроблено наразі недостатньо, оскільки сама проблема досліджується в Україні порівняно недавно.

Діяльність фахівців сфери обслуговування значною мірою обумовлено сформованістю у них соціальної компетентності, що є особистісно і соціально обумовленою якістю, котра сприяє ефективному виконанню покладених на фахівця соціально-професійних ролей.

Аналіз літератури дає можливість констатувати, що проблема змісту та структури соціальної компетентності є одночасно досить актуальною і складною для розв'язання. Так, сучасна вітчизняна освіта лише починає оперувати поняттям «соціальна компетентність» у тому сенсі, який пропонують європейські вчені.

На основі теоретичного аналізу поняття «соціальна компетентність» ми прийшли до розуміння соціальної компетентності як сукупності конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань та вмінь, що забезпечують інтеграцію людини у суспільство, котра виявляється у продуктивному виконанні людиною різноманітних соціальних ролей.

Ключове значення для формування соціальної компетентності фахівця має визначення системи чинників та умов, що детермінують цей процес.

Серед цих факторів є зовнішні чинники (макросоціосередовище, мезосоціосередовище, мікросоціосередовище, виховання і навчання, діяльність, інформаційно-технічне середовище, соціальна взаємодія) та внутрішні (індивідуально-особистісні особливості студента).

Послідовно розглянемо особливості дії і впливу на формування соціальної компетентності кожного з чинників, що тісно переплітаються та взаємодіють.

Середовище науковці розуміють як реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, реалізуються визначені спадковістю особливості людини [1, с. 68]

Макросоціосередовище включає суспільний устрій, державний устрій, рівень розвитку суспільства та його можливості для забезпечення життєдіяльності майбутніх фахівців, особливості ідеологічного впливу і засобів масової інформації, пропаганди, агітації, соціально-політичної, етнічної, релігійної обстановки у суспільстві; місце, вагомість та роль країни у системі міжнародних зв'язків і відносин тощо.

Мезосоціосередовище містить природно-кліматичні умови, національно-культурні і релігійні норми та традиції, обставини життєдіяльності студентів ідеологічні і морально-духовні відносини, моральні норми та цінності, прийняті у цій групі.

Мікросоціосередовище — це середовище безпосередньої контактної взаємодії студентів: сім'я, друзі, товариші, трудовий колектив, інші ситуативні і відносно тривалі взаємозв'язки людини із соціальним середовищем. За останній час усе більше зростає роль груп однолітків.

Найважливіше завдання юнацького віку — досягнення автономії від дорослих. Ця автономія наочно виявляється в особливостях підліткової й юнацької субкультур.

Виховання та навчання як чинники формування соціальної компетентності студентів — це спеціально організований процес формування і розвитку особистості та, перш за все, її духовної сфери. Виховання коригує вплив спадковості і середовища з метою реалізації соціальної програми розвитку особистості.

На відміну від соціалізації, що відбувається в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, виховання розглядається як процес цілеспрямованої та свідомо контрольованої соціалізації (у педагогічній літературі виокремлюють сімейне, дошкільне, шкільне, навчальне, виробниче, трудове, моральне, естетичне, політичне, правове, екологічне, професійне і фізичне виховання); як своєрідний механізм управління процесом соціалізації, ідеальною метою якої є людина, що відповідає соціальним вимогам та одночасно протистоїть негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її

індивідуальності [3, с. 43].

Як об'єкти виховання студенти піддаються впливу з боку інших людей: батьків, родичів, однолітків, однокурсників, викладачів, суспільних стосунків, явищ навколишнього соціального, культурного і природного середовища, засвоюють необхідний соціальний досвід та інформацію, що забезпечують процес життя і підготовки до неї. Як суб'єкти виховання вони — індивідуальності, які розвиваються на основі природних сил та задатків, мають вихідні потреби, мотиви й інтереси.

Виховання виконує дві основні функції: упорядковує весь спектр впливів на особистість і створює умови для прискорення процесів соціалізації з метою розвитку особистості. Під час виховного процесу у фахівців поступово формуються громадянські якості, акумулюються й осмислюються ідеї, формуються власні мотиви і стимули поведінки, особистісні якості, потреби, інтереси, соціальна активність, з'являється можливість цілепокладання для свідомого самовизначення, самовдосконалення, самовиховання.

Можливість формування та розвитку задатків, здібностей, зокрема і соціально значущих, задоволення потреб кожної людини є практично безмежною, але обумовлена можливостями соціального та виховного середовища.

Мета, зміст та методи виховання визначають, значною мірою, результативність виховного впливу, сила якого полягає у цілеспрямованості, систематичності і кваліфікованому керівництві.

Фізичний, духовний, соціальний, психічний розвиток особистості здійснюється у діяльності.

Діяльність (навчальна, трудова, виробничо-трудова, наукова тощо) — це контрольована свідомістю активність, спричинена потребами людини та спрямована на пізнання і перетворення її зовнішнього та внутрішнього світу.

Діяльність має суспільний, реформуючий характер і не зводиться до простого задоволення потреб, а значною мірою визначається цілями та завданнями суспільства [4, с. 78]. Цей чинник відіграє першочергову роль у формуванні соціальної компетентності, оскільки, як зазначає Г. Шукіна [6, с. 103], діяльність — це основна форма виявлення активності людини, її соціального призначення. У діяльності людина засвоює предметний світ, починає розуміти діалектику його розвитку, наслідуює досвід минулого, усі надбання природи і суспільного життя. Разом із цим вона «добудовує» цей предметний світ, переробляє природу, збагачує суспільне життя. Під час цієї складної реформуючої діяльності людина знаходить себе, починає діяти як суб'єкт, як активний носій своєї соціальної сутності, як творець та як діяч.

Проте ефективний розвиток є можливим лише у процесі активної, емоційно забарвленої діяльності, в яку людина вкладає всю душу, повністю реалізовує свої можливості, виражає себе як особистість. Така діяльність приносить задоволення, стає джерелом енергії і натхнення. Ось чому важливою є не стільки діяльність сама по собі, скільки активність особистості, що виявляється в цій діяльності.

Розуміння ролі активності самої людини у власному розвитку надасть педагогу можливість цілеспрямовано організовувати діяльність студентів, ставити їх у позиції активних діячів, озброювати такими способами діяльності, які надають змогу активно виявляти свої сили, розкривати потенційні можливості та вивчати їх особистісну своєрідність.

Наступним чинником, якому належить пріоритетна роль у формуванні соціальної компетентності, є соціальна взаємодія з усією багатоманітністю її різновидів і, перш за все, спілкування з іншими людьми.

Взаємодія — це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного та досягають успіху у вирішенні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія. Разом — означає не сумарно, а взаємодоповнюючи. У результаті взаємодії людини з навколишнім соціальним та природним середовищем, його власною життєдіяльністю і вихованням утворюються та розвиваються якості особистості, його індивідуальність.

Є. Рогов [5, с. 87] визначає соціальну взаємодію як складний, багатоплановий процес

встановлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами у спільній діяльності. Соціальна взаємодія передбачає обмін інформацією, вироблення спільної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини. У процесі взаємодії відбувається засвоєння особистістю соціокультурних цінностей, самореалізація особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, подолання негативних впливів середовища, що заважають її саморозвитку та самоствердженню.

Спілкування відіграє вирішальну роль у розвитку соціальної компетентності, оскільки є одним із важливих чинників виникнення, розвитку й укріплення пізнавальних інтересів особистості, засобом соціальної детермінації розвитку особистості, найважливішою детермінантою емоційних станів людини. У процесі спільної діяльності і спілкування формується соціальність індивіда — культура мислення та культура почуттів, культура духовного життя і культура поведінки.

Разом із соціальними обставинами, суттєву роль у формуванні та розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця відіграють внутрішні чинники, які являють собою своєрідність функціонування окремих фізіологічних систем, індивідуально-особистісних особливостей студента (спадковість, задатки, особливості типу нервової системи тощо), а також сама особистість студента.

Соціальна компетентність майбутнього фахівця формується та розвивається під впливом зазначених вище чинників, які, як правило, сприяють її розвитку. Разом із цими чинниками існують і такі чинники, що придушують або стримують інтенсивність процесу формування соціальної компетентності. Такими чинниками можна вважати низьку самооцінку, генетичну схильність до саморуйнівної поведінки або поведінки з відхиленнями, нестабільність економічної, політичної, соціальної, ідеологічної ситуації, відсутність матеріальної бази для виявлення своїх здібностей, нездорове соціальне середовище, вплив «масової культури», відсутність реальної психологічної та педагогічної підтримки у вирішенні особистих, соціально-професійних проблем щодо подолання різноманітних комплексів тощо. Питання усунення, зниження рівня дії цих чинників на формування соціальної компетентності потребують особливої уваги у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Отже, формуючись і розвиваючись під впливом вищезазначених чинників, соціальна компетентність майбутніх фахівців сфери обслуговування сприяє розширенню та поглибленню їх знань про навколишнє життя і про себе, стимулює набуття та розвиток соціально і професійно значущих якостей, здібностей та вмінь, які надають їм можливість більш успішно орієнтуватися у життєво важливих процесах, ставати більш конкурентоздатними, опанувати необхідну готовність успішно діяти на сучасному ринку праці, адекватно реагувати на вплив соціального середовища і тим самим підвищувати захищеність від його агресивних та інших негативних впливів.

Формування соціальної компетентності майбутнього фахівця передбачає цілеспрямований вплив на такі значущі складові навчального процесу, як навчання (засвоєння у навчальному процесі ключових кваліфікацій і компетенцій), виховання (орієнтація у навчанні на соціально та професійно значущі норми поведінки), розвиток (життєвих цінностей, комунікабельності, толерантності, самооцінки, особистісного потенціалу, громадянських і патріотичних почуттів, правової свідомості, моральних уявлень про здоровий спосіб життя).

### Література:

1. Бахтеєва С.С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля : дис ... кандидата пед. наук / С. С. Бахтеєва. — Казань, 2001. — 174 с.
2. Краснокутская С.В. Формирование социальной компетентности студентов вуза : дис ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / С. В. Краснокутская. — Ставрополь, 2006. — 198 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. ВУЗов / А. В. Мудрик ; под ред. В.А. Слостенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 200 с.
4. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — 2-е изд., стереотип. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 576 с.

5. Рогов Е.И. Психология общения / Е. И. Рогов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 336 с.

6. Шабатура Л.Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования : дис. кандидата философ. наук / Л. Н. Шабатура. — Омск, 1996. — 167 с.

*У статті розглянуто трактування змісту поняття компетентність та, зокрема, соціальна компетентність майбутніх фахівців сфери обслуговування. Аналіз праць, присвячених формуванню соціальної компетентності, переконує, що поки ще не однозначно визначені фактори формування соціальної компетентності.*

**Ключові слова:** компетентність, компетенція, соціальна компетентність, виховання, макросоціосередовище, мезосоціосередовище, мікросоціосередовище, виховання і навчання, діяльність, соціальна взаємодія, соціум, спілкування

*В статье рассмотрены трактовки содержания понятия компетентность, и в частности социальная компетентность будущих специалистов сферы обслуживания. Анализ работ, посвященных содержанию социальной компетентности, убеждает, что пока еще не однозначно определены факторы формирования социальной компетентности.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, социальная компетентность, макросоциосредовище, мезосоциосредовище, микросоциосредовище, воспитания и обучения, деятельность, социальное взаимодействие, социум, общение

*The article deals with the interpretation of the notion competence and social competence of the future service sector experts in particular. Having analyzed the scientific literature we found out that most commonly the range of factors influencing the formation of social competence was outlined. Among these factors there are external factors (macrosocial environment, mesosocial environment, microsocal environment, education and training, activities, and social interaction) and internal (individual and personal particular qualities of a student). Along with these factors there are the following factors which hamper or constrain the process intensity of social competence formation. These factors can be considered as the low self-esteem, a genetic predisposition to self-destructive behavior or the behavior with swerves, unstable economic, political, social or ideological situation, the lack the material resources to identify own abilities, unhealthy social environment, the impact of «mass culture», no real psychological and pedagogical support in solving personal, social and professional problems in order to overcome various complexes, etc. However, the analysis of researches dealing with the formation of social competence testifies that there are no clearly defined formation factors of social competence yet.*

**Key words:** competence, social competence, education, macrosocial environment, mesosocial environment, microsocal environment, education and training, activities, social interaction, society, communication.

УДК 004.942

А.Г. Яровенко, О.З. Тимошенко  
м. Вінниця, Україна

## АНАЛІЗ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПОНЯТЬ ТЕОРІЇ ПОДІБНОСТІ ЯК ОСНОВИ ПОБУДОВИ МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ

**Постановка проблеми.** Студенти всіх напрямів підготовки (спеціальностей) і рівнів кваліфікації вивчають математику для того, щоб, у першу чергу, вміти застосовувати її для розв'язання фахових задач. Але застосування математики базується на понятті математичної моделі, якому в загальному курсі підготовки фахівців приділяється дуже мало уваги. Так як побудова і дослідження математичних моделей важливі для всіх спеціальних дисциплін професійної підготовки і мають використовувати знання з цих дисциплін, то логічно (і природно) було б передбачити розгляд конкретних математичних моделей і основних понять математичного моделювання у навчальних програмах цих дисциплін. Але на практиці це далеко не так. Недостатньо, або й зовсім не розглядаються ці питання і в навчальних курсах, присвячених застосуванню сучасних комп'ютерних технологій, методів та засобів для розв'язання фахових задач («Інформатика», «Програмування» тощо). Аналіз навчальних планів та програм навчальних дисциплін підготовки бакалаврів математики в педагогічних університетах дозволяє констатувати про неможливість формування в майбутніх фахівців того



рівня компетенцій з математичного та комп'ютерного моделювання, якого вимагає сучасний стан розвитку науки і техніки.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Переважна більшість наукової та навчально-методичної літератури, в якій розглядаються питання моделювання об'єктів, присвячена моделюванню технічних систем [1-6].

Серед невеликої кількості робіт, присвячених власне математичному моделюванню та побудові математичних моделей, можна виділити навчальні посібники [7; 8] та вже класичні праці О. Самарського [9] і А. Мишкіса [10].

У роботах [11-14] розглянуто багато прикладів математичних моделей у точних та гуманітарних науках.

**Метою** цієї роботи є розгляд та аналіз фундаментальних понять теорії подібності як основи побудови математичних моделей об'єктів дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Під об'єктом дослідження (об'єктом-оригіналом) будемо розуміти окремий елемент чи систему, процес, явище або ефект у предметній галузі, поведінка якого досліджується (вивчається) з метою виявлення його основних властивостей та закономірностей чи особливостей функціонування.

Об'єкт є предметом пізнання або практичного впливу. Зауважимо, що об'єкт може бути не тільки реальним чи природним, але й абстрактним та штучним. Він існує незалежно від нас і поза нашою свідомістю, а його поведінка (стан) визначається його внутрішніми (власними) властивостями та впливами зовнішнього середовища, які є властивостями власне предметної галузі і/або властивостями інших об'єктів цієї предметної галузі.

Таким чином, дослідження певного об'єкту має на меті встановлення його природи, структури та властивостей, закономірностей та особливостей його еволюції і функціонування. Початковими етапами дослідження є спостереження та експеримент, які, очевидно, мають справу тільки з одним об'єктом. Але основною задачею наукового дослідження є не вивчення лише одного, окремого об'єкту, а перенесення результатів дослідження на цілу низку аналогічних (схожих, подібних) об'єктів. Наукою, яка визначає, на яку область явищ можуть бути розповсюджені результати одиничного дослідження є теорія подібності, фундаментальними поняттями якої є поняття аналогії та подібності.

Про значення аналогії в наукових дослідженнях свідчать висловлювання видатних математиків:

Д. Пойа: «Напевно не існує відкриттів ні в елементарній, ні у вищій математиці, ні навіть, можливо, в будь-якій іншій галузі, які могли би бути зроблені без аналогії».

С. Банах: «Математик — це той, хто вміє знаходити аналогії між твердженнями, кращий математик — той, хто встановлює аналогії доведень, більш сильний математик — той, хто помічає аналогії теорій; але можна уявити собі і такого, хто між аналогіями бачить аналогії».

Приведемо означення, яке розкриває суть поняття: Аналогії — наявність у двох і більше об'єктах спільних умов (наприклад, властивостей, відношень), які дають змогу переносити інформацію про один об'єкт (модель) на інший (прототип) [15, с.108].

Як відзначає академік О. Самарський, «в переважній більшості випадків при спробі побудувати модель деякого об'єкту або неможливо прямо вказати фундаментальні закони чи варіаційні принципи, яким він підкоряється, або, з точки зору наших сьогоднішніх знань, взагалі немає впевненості в існуванні подібних законів, які допускають математичне формулювання» [9, с. 18]. У подібних випадках найбільш дієвим інструментом побудови математичних моделей досліджуваних об'єктів є аналогія з відомими, раніше вивченими об'єктами. Наприклад, механічний маятник розглядають як модель для вивчення електромеханічних коливань синхронного електричного генератора, а рівняння радіоактивного розпаду — як найпростішу модель динаміки популяцій (модель Мальтуса).

Основними видами аналогових моделей є фізичноподібні та математичноподібні моделі, основою побудови яких є положення теорії подібності.

Під подібністю розуміють властивість мати спільні риси, характер протікання процесу

тощо. Ще з шкільного курсу геометрії відоме поняття геометричної подібності (наприклад, ознаки подібності трикутників), яка в загальному випадку визначається як перетворення евклідового простору, при якому для будь-яких двох точок  $A, B$  та їх образів  $A', B'$  має місце співвідношення  $|A'B'| = k|AB|$ , де  $k$  — додатне число, яке називають коефіцієнтом подібності.

Теорія подібності, родоначальниками якої є І. Ньютон та Ж. Бертран, вивчає умови подібності об'єктів, зокрема, фізичних систем, процесів та явищ.

За визначенням академіка М. Кірпинова «подобными называются явления, происходящие в геометрически подобных системах, если у них во всех сходственных точках отношения одноименных величин есть постоянные числа» [16, с. 5].

У Вікіпедії пропонується таке визначення подібності: «Фізичні явища, процеси або системи подібні, якщо у подібні моменти часу в подібних точках простору значення змінних величин, що характеризують стан однієї системи, пропорційні відповідним величинам іншої системи» [17].

Фізична подібність є узагальненням поняття геометричної подібності, при якій забезпечується рівність усіх відповідних кутів і пропорційність усіх відповідних лінійних розмірів. При фізичній подібності двох систем поля відповідних їх параметрів подібні у просторі і в часі.

Частковими випадками фізичної подібності є:

– *Часова подібність (гомохронність)* виражається пропорційністю інтервалів між відповідними моментами часу. Частковим випадком є синхронність, яка виражається рівністю відповідних моментів часу.

– *Кінематична подібність*, тобто геометрична подібність полів швидкості та полів прискорення, виражається відповідністю напрямків і пропорційністю всіх швидкостей і прискорень.

– *Динамічна подібність*, тобто геометрична подібність силових полів відповідної фізичної природи (сил тяжіння, сил тиску, сил в'язкості тощо) виражається відповідністю напрямків сил і їх пропорційністю. Наприклад, електродинамічна подібність є геометричною подібністю полів струмів, навантажень, потужностей, електромагнітних сил тощо.

– *Температурна подібність*, тобто геометрична подібність температурних полів, виражається відповідністю напрямків теплових потоків та відповідною пропорційністю всіх температур.

– *Механічна подібність* (наприклад, подібність потоків рідин та газів) передбачає наявність геометричної, кінематичної та динамічної подібності.

При розгляді подібних об'єктів розрізняють константи подібності, які є коефіцієнтами пропорційності кожної з величин, та інваріанти подібності або критерії подібності — безрозмірні комплекси розмірних фізичних параметрів, які визначають досліджуваний об'єкт.

Наприклад, у механіці основним критерієм механічної подібності, встановленим Ж.Бертраном, є число Ньютона:

$$Ne = \frac{F \cdot t^2}{m \cdot l} \quad \text{або} \quad Ne = \frac{F}{\rho \cdot l^2 \cdot v^2},$$

де  $F$  — діюча на тіло сила,  $m$  — його маса,  $\rho$  — його густина,  $v$  — швидкість,  $t$  — час,  $l$  — характерний лінійний розмір.

Вікіпедія містить опис більше 70 характеристичних чисел — критеріїв подібності, які широко застосовуються в різних галузях науки і техніки:

- у гідроаеромеханіці — числа Рейнольдса, Ейлера, Фруда, Маха, Лапласа;
- у теплотехніці — числа Фур'є, Пекле, Релея, Нуссельта, Прандтля, Льюїса, Стентона;
- у магнітній гідродинаміці — магнітне число Рейнольдса, числа Альфвена, Гартмана та ін.

В основі теорії подібності лежать три наступні теореми:

– I теорема (Ж.Бертран, 1848 р.): У подібних фізичних процесах однойменні безрозмірні критерії подібності мають одне і те ж значення.

– II теорема —  $\pi$ -теорема (А. Ваші, 1892, Д. Рябушинський, 1911, А. Федерман, 1911, Е. Бакінгем, 1914, Т. Еренфест-Афанасьєва, 1915): Рівняння зв'язку фізичних величин, які характеризують досліджуваний об'єкт, можуть бути представлені у вигляді критеріального рівняння — функціонального зв'язку між критеріями подібності.

– III теорема (М. Кірпічов, А. Гухман, 1930): Подібні ті явища, які відбуваються в геометрично подібних системах, підкоряються одним і тим же рівнянням зв'язку, в яких моноваленти знаходяться в чисельно постійному відношенні і складені з них критерії рівні.

Перша теорема формулює необхідну умову подібності об'єктів (однакові критерії подібності в подібних об'єктах); вказує, що вимірювати потрібно всі ті величини, які входять до критеріїв подібності; дозволяє переносити результати дослідження одного об'єкту тільки на подібні йому об'єкти.

Згідно з другою теоремою, для того щоб результати дослідження одного об'єкту можна було безпосередньо переносити на подібні йому об'єкти, їх (результати) потрібно подавати у вигляді залежностей між критеріями подібності — критеріального рівняння. Тобто, потрібно встановити залежність не між окремими величинами, які характеризують досліджуваний об'єкт, а між їх комплексами — критеріями подібності.

Третя теорема, яку називають оберненою теоремою подібності, а також теоремою моделювання, визначає необхідні і достатні умови подібності об'єктів. Для цього авторами було введено поняття «моновалентів» — визначальних параметрів досліджуваного об'єкту, тобто, параметрів, які дозволяють однозначно виділити певний об'єкт з групи подібних. Якщо під подібністю мовувати про розуміння постійності їх відношення і рівності складених із них критеріїв подібності, а також геометричну подібність досліджуваних об'єктів, то третю теорему можна сформулювати так: «Для подібності об'єктів необхідно і достатньо подібності їх мовувати» [16, с. 50].

Автори третьої теореми відзначають, що умови подібності, які накладаються нею, значно обмежують область розповсюдження результатів індивідуального експерименту, тобто клас об'єктів, на які можна перенести результати дослідження одиничного об'єкту. Але при цьому зауважують про достатньо широку область приблизно подібних об'єктів, які також можна використовувати в наукових дослідженнях і моделюванні.

Таким чином, теорія подібності дозволяє замість безпосереднього дослідження об'єкту-оригіналу вивчати (досліджувати) подібний йому об'єкт, який може розглядатися як модель об'єкту-оригіналу.

Саме використовуючи положення і висновки теорії подібності можна виділити основні види аналогових моделей — фізично-подібні та математично-подібні моделі.

Фізично-подібною називатимемо аналогову модель, яка має ту ж фізичну природу, що й об'єкт-оригінал, а між параметрами об'єкту та його моделі існує однозначна відповідність.

Установки та пристрої, на яких проводять дослідження, є фізично-подібними моделями, якщо вони зберігають фізичну подібність процесів моделі до процесів у об'єкті-оригіналі, відтворюючи їх у тому самому чи іншому масштабі, а математичні описи об'єкту і його моделі є аналогічними (якщо не тотожними). Тому за характеристиками і властивостями моделі можна однозначно одержати характеристики і властивості досліджуваного об'єкту.

Прикладами фізично-подібних моделей є модель дослідного заводу для вивчення нового хімічного процесу, діючі моделі літаків та кораблів у зменшеному масштабі, авто- та пілотні тренажери тощо.

Фізично-подібна модель дозволяє охопити явище чи процес у всій повноті, є найбільш адекватною й точною, але досить дорогою, трудомісткою та менш універсальною. Застосовуються такі моделі в різних сферах науки і техніки — електро- і теплоенергетиці, в гідро- та аеродинаміці, у будівельній справі, суднобудуванні, геології, радіотехніці, у

різноманітних задачах кібернетики й біоніки.

Математичноподібна модель — це аналогова модель, яка має фізичну природу, відмінну від природи досліджуваного об'єкту, але має подібний чи однаковий математичний опис.

Тобто, якщо процес функціонування (поведінка) об'єкту описується деяким законом функціонування, який у загальному випадку може бути заданий у вигляді функції, функціоналу, логічних умов, в алгоритмічній чи табличній формі або у вигляді словесного правила відповідності, то поведінка математичноподібної моделі підкоряється тому ж закону і описується тим же оператором або аналогічним (подібним, однорідним) йому.

Такі моделі застосовують, коли характеристики одного (фізичного, соціального, економічного тощо) процесу чи явища використовують для одержання характеристик процесу чи явища іншої природи в інших умовах. Саме тому механічний маятник можна розглядати як модель електромеханічних коливань синхронного електричного генератора, а рівняння радіоактивного розпаду — як найпростішу модель динаміки популяцій.

Здебільшого математичноподібні моделі виконують як електричні моделі, в яких струми, напруги, а іноді й потужності є аналогами величин іншої фізичної природи. Так фізичні процеси в аналоговій обчислювальній машині та об'єкті дослідження мають різну природу за винятком, очевидним, випадків моделювання процесів у електронних приладах.

Метод дослідження, який використовує математичноподібні моделі і полягає у вивченні не об'єкту дослідження, а об'єкту іншої фізичної природи, який описується математичними співвідношеннями, еквівалентними відносно одержуваних результатів, часто називають квазіаналоговим моделюванням.

**Висновки.** Фундаментальні поняття аналогії та подібності є основою побудови математичних моделей об'єктів дослідження, а їх вивчення і розуміння є необхідною складовою умови формування у студентів вищого навчального закладу напрямів підготовки «Математика» та «Фізика» фахової компетентності, зокрема компетентності з математичного моделювання.

### Література:

1. Алиев Т.И. Основы моделирования дискретных систем / Т.И. Алиев. — СПб: СПбГУ ИТМО, 2009. — 363 с.
2. Петухов О.А. Моделирование: системное, имитационное, аналитическое. Учеб. пособ./ О.А. Петухов, А.В.Морозов, Е.О.Петухова. — СПб.: Изд-во СЗТУ, 2008. — 288 с.
3. Стеценко І.В. Моделювання систем: Навч. посіб. / І.В. Стеценко — Черкаси : ЧДТУ, 2010. — 399 с.
4. Тарасик В.П. Математическое моделирование технических систем. Учебник для вузов. / В.П. Тарасик. — Минск: ДизайнПРО, 2004. — 640 с.
5. Томашевський В.М. Моделювання систем. / В.М. Томашевський. — К.: Видавнична група ВНУ, 2005. — 352 с.
6. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем — искусство и наука / Р.Шеннон. — М.: Мир, 1978. — 418 с.
7. Введение в математическое моделирование. Учеб. пособ. / Под ред. П.В.Трусова. — М.: Логос, 2005. — 440 с.
8. Станжицький О.М. Основи математичного моделювання: Навч. посіб./ О.М.Станжицький, Є.Ю.Таран, Л.Д.Гординський. — К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. — 96 с.
9. Самарский А.А. Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры./ А.А. Самарский, А.П. Михайлов. — М.: ФИЗМАТЛИТ, 2002. — 320 с.
10. Мышкис А.Д. Элементы теории математических моделей./А.Д. Мышкис. — М.: КомКнига, 2007. — 192 с.
11. Гулд Х. Компьютерное моделирование в физике. В 2 томах. Пер. с англ./ Х. Гулд, Я. Тобочник. — М.: Мир, 1990. — 349 с.
12. Зайцев В.Ф. Математические модели в точных и гуманитарных науках. / В.Ф.Зайцев. — СПб.: ООО «Книжный дом», 2006. — 112 с.
13. Майер Р.В. Компьютерное моделирование физических явлений: Монография / Р.В.Майер. — Глазов: ГГПИ, 2009. — 112 с.
14. Математические модели природы и общества. / Н. Н. Калиткин, Н.В. Карпенко, А. П. Михайлов, В.Ф. Тишкин, М. В. Черненко. — М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. — 360 с.
15. Енциклопедія кібернетики. Том 1. / За ред. В.М. Глушкова. — К.: Гол. ред. УРЕ, 1973. — 584 с.
16. Кирпичев М.В. Теория подобия. — М.: Изд-во АН СССР, 1953. — 97 с.

17. Вікіпедія : [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/>

*У статті розглядаються й аналізуються фундаментальні поняття аналогії та подібності як основи побудови математичних моделей об'єктів дослідження. Застосування основних положень і висновків теорії подібності дозволяє виділити класи фізично- та математичноподібних моделей.*

**Ключові слова:** об'єкт дослідження, модель, моделювання, аналогія, подібність, критерій подібності, фізична модель, математична модель.

*В статье рассматриваются и анализируются фундаментальные понятия аналогии и подобия как основы построения математических моделей объектов исследования. Применение основных положений и выводов теории подобия позволяет выделить классы физически- и математически-подобных моделей.*

**Ключевые слова:** объект исследования, модель, моделирование, аналогия, подобие, критерий подобия, физическая модель, математическая модель.

*In the article discusses and analyzes the fundamental notions of analogy and similarity as the basis for the development of mathematical models of objects of research. Application of key provisions and conclusions of theory of similarity allows selecting classes physically and mathematically based models.*

**Key words:** object of research, model, modeling, analogy, similarity, criterion of similarity, physical model, mathematical model.

## НАШІ АВТОРИ

**Абрамчук Василь Степанович** — кандидат фізико-математичних наук, доцент, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Авксентьєва Таміла Анатоліївна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Адабашев Бекир Велишаевич** — кандидат педагогічних наук, доцент, завідуючий кафедрою «Професійна педагогіка та інженерна графіка» Республіканське вище навчальне закладення «Кримський інженерно-педагогічний університет».

**Айзенбарт Мар'яна Михайлівна** — аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Асанова Фатма Бекірівна** — аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Асауленко Любов Миколаївна** — викладач Ладижинського коледжу ВНАУ.

**Бабій Ірина Володимирівна** — молодший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Баб'юк Дмитро Олександрович** — аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Бардашевська Юлія Олегівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Белкін Ігор Володимирович** — асистент, викладач Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

**Бондар Марина Валеріївна** — кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Брода Мар'яна Володимирівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Василенко Надія Володимирівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри методології та управління освітою Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

**Великий Ярема Богданович** — заступник начальника курсу з виховної та соціально-психологічної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

**Величко Тамара Григорівна** — викладач Ладижинського коледжу ВНАУ.

**Веретеннікова Світлана Миколаївна** — учитель зарубіжної літератури, російської мови та етики Ладижинської ЗОШ № 2.

**Войтовик Валентина Анатоліївна** — аспірантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Годлевська Катерина Василівна** — молодший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Горохівська Тетяна Миколаївна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки і соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

**Гречановська Олена Володимирівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету.

**Грузнова Світлана Віктрівна** — кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Григоровича Шевченка.

**Гук Людмила Пилипівна** — викладач суспільних дисциплін Чернятинського коледжу

ВНАУ.

**Гуменюк Сергій Васильович** — кандидат педагогічних наук, асистент Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

**Давискіба Оксана Вікторівна** — кандидат педагогічних наук, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Данилова Олена Іванівна** — заступник директора з навчально-виробничої роботи ДПТНЗ «Херсонський професійний ліцей зв'язку та поліграфії».

**Данюк Марія Іллівна** — викладач біології, пошукувач Чортківського державного медичного коледжу.

**Демченко Наталія Михайлівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Деркач Юлія Ярославівна** — кандидат педагогічних наук, асистент Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Жерновникова Оксана Анатоліївна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Загорський В'ячеслав Вітольдович** — викладач Вінницького технічного коледжу.

**Залецька Юлія Миколаївна** — студентка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Залюбівська Оксана Броніславівна** — викладач кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету.

**Зарічанська Наталія Володимирівна** — кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

**Зарічанський Олег Анатолійович** — кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчально-методичної та виховної роботи ВСЕІ Університету «Україна».

**Зарішняк Інна Миколаївна** — кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького навчально-наукового інституту ТНЕУ.

**Захарченко Наталія Вікторівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та методики навчання математики Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Ігнашук Олена Вікторівна** — кандидат медичних наук, асистент кафедри соціальної медицини та організації охорони здоров'я Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

**Ільчишин Ярослав Васильович** — заступник начальника курсу з виховної та соціально-психологічної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

**Ісакова Ірина Миколаївна** — викладач англійської мови, старший викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Кабанець Марина Миколаївна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Донецького національного технічного університету.

**Кадемія Майя Юхимівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Каплунович Ілья Яковлевич** — кандидат психологічних наук, професор Російської Академії народного господарства і державної служби при Президенті РФ (Новгородський філіал).

**Каплунович Светлана Михайловна** — кандидат психологічних наук, старший преподаватель Санкт-Петербурзького державного економічного університету.

**Кириленко Вадим Валерійович** — кандидат педагогічних наук, асистент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кириленко Неля Михайлівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла

Коцюбинського.

**Кобися Алла Петрівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кобюк Юлія Миколаївна** — молодший науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Козловський Юрій Михайлович** — доктор педагогічних наук, завідувач кафедри математики та статистики Львівського інституту банківської справи УБС НБУ.

**Компанець Наталя Михайлівна** — старший викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

**Кордон Юлія Володимирівна** — кандидат медичних наук, доцент кафедри мікробіології та вірусології Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова.

**Король Володимир Петрович** — викладач кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Корчевський Дмитро Олександрович** — кандидат фізико-математичних наук, генеральний директор Комп'ютерної академії ШАГ.

**Кошова Оксана Петрівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики та фізики Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

**Краєвська Ольга Дмитрівна** — аспірантка кафедри загальнотехнічних дисциплін та професійної освіти Вінницького національного аграрного університету.

**Красилюк Ярослава Віталіївна** — здобувач кафедри всесвітньої історії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Крохмаль Алла Миколаївна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова.

**Кулінка Юлія Сергіївна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та методики технологічної освіти, технолого-педагогічного факультету Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Кутепова Людмила Михайлівна** — кандидат педагогічних наук, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Кучер Світлана Леонідівна** — кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Лавренюк Світлана Іванівна** — викладач математики Брацлавського агроекономічного коледжу ВНАУ.

**Лаухіна Інна Станіславівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Литвина Юлія Сергіївна** — кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького національного університету.

**Лучкевич Вікторія Володимирівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології та компаративістики Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Мартинова Лілія Борисівна** — кандидат філологічних наук, доцент Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

**Марущак Оксана Василівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Масліч Світлана Володимирівна** — аспірантка Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Матвійчук Тетяна Фаргівна** — викладач кафедри педагогіки та психології Львівського



державного університету фізичної культури.

**Метелиця Артем Олександрович** — викладач Вінницького технічного коледжу.

**Миколук Ольга Петрівна** — викладач Вінницького національного аграрного університету.

**Михайлюк Марина Ігорівна** — викладач Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Мільто Людмила Олександрівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Мовчан Лариса Григорівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького навчально-наукового інституту ТНЕУ.

**Мозгальова Наталія Георгіївна** — доктор педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Нагачевська Світлана Михайлівна** — викладач Ладизинського коледжу ВНАУ.

**Назарчук Олександр Адамович** — кандидат медичних наук, асистент кафедри мікробіології, вірусології та імунології Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова МОЗ України.

**Никитюк Микола Іванович** — викладач предмету «Захист Вітчизни» Вінницького технічного коледжу.

**Нічуговська Лілія Іванівна** — доктор педагогічних наук, професор кафедри вищої математики та фізики Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

**Олексюк Олеся Романівна** — аспірантка Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

**Орел Лілія Олександрівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання математики, фізики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Павленко Олексій Миколайович** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Паладьєва Алла Федорівна** — старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Палій Леся Олександрівна** — викладач математики Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій.

**Петрицин Іван Осипович** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства та основ технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Погонець Оксана Михайлівна** — викладач стоматології Могилів-Подільського медичного коледжу.

**Подзигун Олена Анатоліївна** — старший викладач кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Порицька Ірина Олександрівна** — студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст», спеціальність «Українська мова та література» Інституту філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Постригач Надія Олегівна** — кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Прозор Олена Петрівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

**Процька Світлана Миколаївна** — викладач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Разенкова Наталія Володимирівна** — старший викладач Українського державного

університету фінансів та міжнародної торгівлі.

**Рамазанова Ельміра Асанівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Кримського інженерно-педагогічного університету.

**Ростока Марина Львівна** — аспірант, науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Рузяк Тетяна Іванівна** – здобувач відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Рум'янцева Катерина Євгеніївна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних та фундаментальних дисциплін Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

**Самойленко Юлія Петрівна** — аспірантка кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Самойлов Анатолій Миколайович** — аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Ситников Валерій Леонидович** — доктор психологических наук, профессор, заведуючий кафедрой прикладной психологии Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I.

**Сігаєва Лариса Євгеніївна** — доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Скупий Олег Михайлович** — кандидат медичних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Слободянюк Олена Михайлівна** — викладач Вінницького національного технічного університету.

**Сойчук Руслана Леонідівна** — кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

**Соколова Ірина Володимирівна** — аспірантка кафедри хімії Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Григоровича Шевченка.

**Соловійов Валерій Федорович** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Львівського державного університету фізичної культури.

**Солтик Олександр Олександрович** — кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичного виховання Хмельницького національного університету.

**Соє Олена Миколаївна** — аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Сушенцев Олександр Олександрович** — викладач ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Терещенко Оксана Василівна** — кандидат хімічних наук, старший викладач кафедри хімії природничо-географічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Терлецька Леся Петрівна** — аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Тимошенко Олександр Захарович** — кандидат фізико-математичних наук, доцент, заступник завідувача кафедри математики і методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Тіщенко Ольга Михайлівна** — аспірантка першого року навчання кафедри іноземних мов Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету.

**Туржанська Оксана Степанівна** — кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Форостовська Тетяна Олександрівна** — викладач кафедри хімії природничо-географічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Хлєстова Світлана Святославівна** — асистент кафедри медичної біології Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

**Цирульник Сергій Михайлович** — кандидат технічних наук, доцент, голова циклової

комісії Вінницького технічного коледжу.

**Цюприк Андрій Ярославович** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

**Чеботарьова Олена Олександрівна** — викладач іноземних мов, аспірантка 3-го року навчання Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Міжрегіональної академії управління персоналом.

**Чорноус Наталія Анатоліївна** — аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Чумак Лариса Володимирівна** — кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики виховної роботи Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти».

**Шаргун Тетяна Олексіївна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки Львівської філії Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені В.А. Лазаряна.

**Шевченко Ілона Андріївна** — викладач кафедри «Психолого-педагогічної освіти та інновацій» Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

**Шмалюх Людмила Борисівна** — викладач української мови та літератури Брацлавського агроекономічного коледжу ВНАУ.

**Шпичко Інна Олександрівна** — заступник директора з виховної роботи Хмельницького торговельно-економічного коледжу КНТЕУ.

**Яровенко Анатолій Григорович** — кандидат технічних наук, доцент кафедри математики і методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1

#### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І-ІІІ СТУПЕНІВ

<i>Айзенбарт М.М.</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ГРИ.....	3
<i>Асанова Ф.Б.</i> РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СТВОРЕННІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА В ШКОЛАХ КРИМУ .....	7
<i>Василенко Н.В.</i> АТЕСТАЦІЇ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВЕКТОРА РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	13
<i>Веретеннікова С.М.</i> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ.....	19
<i>Кабанець М.М.</i> РЕГІОНАЛЬНІ ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У ДОНЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ.....	24
<i>Кобися А.П., Порицька І.О.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ.....	29
<i>Кордон Ю.В., Погонєць О.М.</i> РОЛЬ ГІГІЄНІСТА ЗУБНОГО В ПРОФІЛАКТИЦІ КАРІЄСУ .....	34
<i>Лавренюк С.І.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ МАТЕМАТИКИ.....	38
<i>Литвина Ю.С.</i> ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ: ЛЮДИНОМІРНИЙ АСПЕКТ.....	43
<i>Лучкевич В.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ПРЯМИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ.....	47
<i>Мовчан Л.Г.</i> ДОСВІД ШВЕЦІЇ У ВИКОРИСТАННІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	51
<i>Паладьєва А.Ф.</i> ЗГАСАННЯ ДИСКУСІЙ НАВКОЛО ВИКЛАДАННЯ СТАРОДАВНІХ МОВ (1905-1917 РР.).....	56
<i>Палій Л.О.</i> ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ГЕОМЕТРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	63
<i>Самойлов А.М.</i> НЕХІМІЧНІ ТА ПРОМІЖНІ ФОРМИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ....	69
<i>Терлецька Л.П.</i> РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	74
<i>Форостовська Т.О., Терещенко О.В.</i> НАРАТИВ ЯК ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕННЯ ХІМІЧНИХ ЗНАНЬ.....	78

**РОЗДІЛ 2**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І**  
**ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

**Бабій І.В.**

ДО ПИТАННЯ ПРО КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ  
ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ  
ОБСЛУГОВУВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ПЕРУКАРІВ)..... 83

**Гречановська О.В.**

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ  
ПТНЗ..... 88

**Данилова О.І.**

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ  
ТРУДОВИХ РЕЗЕРВІВ У МЕРЕЖУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ  
(1958-1962 РР.): НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ..... 93

**Масліч С.В.**

РОЗРОБКА ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ПРОГРАМ З  
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ  
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГЕНТІВ  
З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ..... 98

**Ростока М.Л.**

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧЕТЧИКОВ ПО РЕГИСТРАЦИИ  
БУХГАЛТЕРСКИХ ДАННЫХ..... 102

**Рузяк Т.І.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ..... 106

**РОЗДІЛ 3**

**РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ**  
**ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Величко Т.Г., Асауленко Л.М., Нагачевська С.М.**

ВІРТУАЛЬНА ЛАБОРАТОРІЯ ДЛЯ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З  
ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОЛЕДЖІ..... 112

**Гук Л.П.**

МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ І ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ  
ПІДРУЧНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І-ІІ РІВНІВ  
АКРЕДИТАЦІЇ..... 117

**Деркач Ю.Я.**

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО  
КОЛЕДЖУ..... 121

**Сушенцев О.О.**

СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО  
ЕЛЕКТРОМЕХАНІКА..... 125

**Цирульник С.М., Загорський В.В., Метелиця А.О.**

ПРОБЛЕМИ ТА ПІДХОДИ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ІТ-ГАЛУЗІ..... 130

## РОЗДІЛ 4

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІІІ-ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

<i>Абрамчук В.С., Баб'юк Д.О., Соля О.М.</i> ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПІВ ВІДБОРУ І СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	133
<i>Авксентьєва Т.А.</i> ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	137
<i>Адабашев Б.В., Кадемія М.Ю.</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	142
<i>Бардашевська Ю.О.</i> ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	147
<i>Белкін І.В.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	152
<i>Бондар М.В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-КІБЕРНЕТИКІВ.....	157
<i>Брода М.В.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ.....	163
<i>Великий Я.Б.</i> ПРОБЛЕМА ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБИ ПОРЯТУНКУ.....	168
<i>Войтовик В.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ.....	172
<i>Годлевська К.В.</i> ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ В УГОРЩИНІ.....	177
<i>Горохівська Т.М.</i> ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	181
<i>Гуменюк С.В.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	187
<i>Давискіба О.В.</i> ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	190
<i>Данюк М.І.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР НА ЗАСАДАХ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	195
<i>Демченко Н.М.</i> МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	200

<b>Жерновникова О.А.</b> ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ МАТЕМАТИЧНИХ ОБ'ЄКТІВ.....	205
<b>Залецька Ю.М., Туржанська О.С.</b> АВТОМАТИЗОВАНА СИСТЕМА ДЛЯ ПІДТРИМКИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ЩОДО ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ.....	209
<b>Залюбівська О.Б.</b> ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	214
<b>Зарічанський О.А., Зарічанська Н.В.</b> УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	219
<b>Зарішняк І.М.</b> ТЪЮТОРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ВИД НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ У ВНЗ УКРАЇНИ.....	224
<b>Захарченко Н.В.</b> ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	230
<b>Ігнащук О.В.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ З МЕНЕДЖМЕНТУ ТА МАРКЕТИНГУ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	234
<b>Ільчишин Я.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОBOB'ЯЗКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ.....	239
<b>Ісакова І.М.</b> SUGGESTOPEDIA-DE-SUGGESTOPEDIA — INNOVATIVE METHOD OF TEACHING ENGLISH IN THE MODERN WORLD.....	243
<b>Каплунович І.Я., Каплунович С.М., Ситников В.Л.</b> ПСИХОЛОГІЯ И ПЕДАГОГІКА КАК НАУКИ.....	249
<b>Кириленко В.В.</b> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ.....	254
<b>Кириленко Н.М.</b> ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ.....	258
<b>Кобюк Ю.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВПНЗ.....	263
<b>Козловський Ю.М.</b> ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ.....	266
<b>Компанець Н.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТАМ БІОМЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	271
<b>Король В.П., Марущак О.В.</b> ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ З ОСНОВ АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА.....	275
<b>Корчевський Д.О.</b> ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ.....	281

<b>Кошова О.П.</b> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЕКОНОМІКИ.....	286
<b>Краєвська О.Д.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-АГРАРІЇВ.....	290
<b>Красилюк Я.В.</b> РАДЯНСЬКЕ ДОЗВІЛЛЯ У ВІДОБРАЖЕННІ ФОТОГРАФІЙ 1950-1960-Х РР.....	295
<b>Крохмаль А.М.</b> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МЕТОД ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МЕЖАХ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ОСВІТИ ВНЗ УКРАЇНИ.....	300
<b>Кулінка Ю.С.</b> ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ РОЗРОБЦІ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ.....	304
<b>Кутенцова Л.М.</b> АДАПТИВНІ ІНФОРМАЦІЙНІ СИСТЕМИ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ПОНЯТІЙНИЙ АСПЕКТ.....	309
<b>Кучер С.Л.</b> НАКОПИЧУВАЛЬНА СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИЗАЙНУ ОДЯГУ.....	315
<b>Лаухина И.С.</b> ОСОБЕННОСТИ ВВЕДЕНИЯ РЕЛИГИЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СОВРЕМЕННОЕ ФРАНЦУЗСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	318
<b>Мартинова Л.Б.</b> МОВНО-ЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ У СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ — СТУДЕНТ».....	323
<b>Матвійчук Т.Ф., Соловійов В.Ф.</b> ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	328
<b>Миколюк О.П.</b> СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- КОНСТРУКТОРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	333
<b>Михайлюк М.И.</b> ТРЕБОВАНИЯ БРИТАНСКОГО ОБЩЕСТВА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ОБЛАСТИ НАНОЭЛЕКТРОНИКИ...	338
<b>Мільто Л.О.</b> УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	343
<b>Мозгальова Н.Г.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА.....	348
<b>Назарчук О.А.</b> ВИБІР АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСНОВ МІКРОБІОЛОГІЇ, ВІРУСОЛОГІЇ ТА ІМУНОЛОГІЇ У МЕДИЧНИХ ВНЗ...	352
<b>Никитюк М.І.</b> ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ.....	358
<b>Нічурговська Л.І.</b> ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ БІЛІНГВІСТИЧНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ У ЕКОНОМІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	362



<b>Олексюк О.Р.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТИТУЦІЙНИХ РЕПОЗИТАРІВ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	367
<b>Орел Л.О.</b> ПРОБЛЕМА МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	371
<b>Павленко О.М.</b> КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ВМІНЬ ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	376
<b>Петрицин І.О.</b> РОЗРОБКА ТА ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ В ПРОЦЕСІ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ.....	381
<b>Подзигун О.А.</b> ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	386
<b>Постригач Н.О.</b> МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧИТЕЛІВ: ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ.....	391
<b>Прозор О.П.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ.....	395
<b>Процька С.М.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ.....	399
<b>Разенкова Н.В.</b> КРИТЕРІАЛЬНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ.....	402
<b>Рамазанова Е.А.</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИМІРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	406
<b>Рум'янцева К.Є., Вільчинська О.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ ВНЗ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	411
<b>Самойленко Ю.П.</b> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ, ЕНЦИКЛОПЕДІЙ І СЛОВНИКІВ ЯК ЯКІСНО НОВИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА.....	415
<b>Сігаєва Л.Є.</b> АКТИВНІ МЕТОДИ І ФОРМИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ.....	419
<b>Скупой О.М.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	425
<b>Слободянюк О.М.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ.....	430
<b>Сойчук Р.Л.</b> АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІЇ.....	435

<b>Соколова І.В., Грузнова С.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	441
<b>Солтик О.О.</b> ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	444
<b>Тищенко О.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЕТАПІВ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	449
<b>Хлєстова С.С.</b> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ВІДКРИТОГО ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ НА ТЕМУ «ХРОМОСОМНІ ХВОРОБИ. ЦИТОГЕНЕТИЧНІ МЕТОДИ ЇХ ДІАГНОСТИКИ».....	454
<b>Цюприк А.Я.</b> САМООЦІНКА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	458
<b>Чеботарьова О.О.</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ОСВІТНИХ ЦЕНТРІВ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ В ІТАЛІЇ.....	462
<b>Чорноус Н.А.</b> РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНО- ПРАКТИЧНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	466
<b>Чумак Л.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ АНДРОГОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ АКСІОЛОГО- АНДРОГОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ СТРУКТУРИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	470
<b>Шаргун Т.О.</b> ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ КОНЦЕПЦІЙ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ ТА ХХ СТОЛІТТЯ.....	475
<b>Шевченко І.А.</b> АНАЛІЗ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	480
<b>Шмалюх Л.Б.</b> ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ ЛІТЕРАТУРИ.....	487
<b>Шпичко І.О.</b> ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	492
<b>Яровенко А.Г., Тимошенко О.З.</b> АНАЛІЗ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПОНЯТЬ ТЕОРІЇ ПОДІБНОСТІ ЯК ОСНОВИ ПОБУДОВИ МАТЕМАТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ.....	496
<b>Наші автори</b> .....	502

Наукове видання

**СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ  
НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ДОСВІД,  
ПРОБЛЕМИ**

*Збірник наукових праць*

**Випуск тридцять дев'ятий**

УДК 378.14  
ББК 74.580

**С 95** Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Вип. 39 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. — 514 с.

Відповідальний за випуск	Р.С. Гуревич
Оригінал-макет	В.П. Король
Технічний редактор	Т.Ц. Король
Комп'ютерний набір	Н.С. Коцьона
Дизайн обкладинки	Д.М. Луп'як

**Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» затверджено постановою Президії ВАК України 10 лютого 2010 р. № 1-05/ (Бюлетень ВАК України. — № 3. — 2010. — С. 13) як наукове фахове видання щодо публікацій наукових досліджень з галузі педагогічних наук. Засновник Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.**

**Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації —  
серія КВ № 3417. Видане 06.02.2004 р.**

Підписано до друку 14 травня 2014 р.  
Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 23,7  
Наклад 110 прим.

Видавець і виготівник ТОВ «Фірма «Планер»  
Реєстраційне свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців серія ДК №3506 від 25.06.2009 р.  
21050, м. Вінниця, вул. Визволення, 2  
Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65  
<http://www.planer.com.ua> E-mail: [sale@planer.com.ua](mailto:sale@planer.com.ua)