

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

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
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 шостий**

**Київ-Вінниця  
2013**

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 36 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. - Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. — 517 с.**

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 11 від 21 листопада 2013 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 3 від 23 листопада 2013 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)  
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)  
І.М. Козловська, доктор педагогічних наук, професор (м. Львів)  
А.М. Коломієць, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)  
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор (м. Харків)  
М.І. Сметанський, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)  
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:**

М.М. Козяр, 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 378.016:37.011.3-052

О.В. Шестопалюк  
м. Вінниця, Україна

#### ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ

**Постановка проблеми.** Характерною ознакою суспільства ХХІ століття, як відомо, є його глобалізація. Україна активно вступила в період глобалізаційного розвитку. Як зазначає Президент НАПН України В. Кремень «... глобалізація — це ще й загострена конкуренція між державами і націями, котра набуває всепланетарного характеру, охоплюючи всі сфери суспільної діяльності, а не тільки економіку, інформаційні сфери. Гідне місце в цьому світі посяде лише та держава, яка найефективніше працюватиме в сучасних умовах суспільного життя, опанує новітні технології» [7, с. 18].

Саме вищезазначеному має відповідати сучасна освіта, забезпечуючи підготовку конкурентоспроможних фахівців, які адекватні сучасному ринку праці з урахуванням пріоритетних тенденцій розвитку європейської освіти в зв'язку з підписанням Україною Болонської декларації, хоча в цьому є певні проблеми. Це, насамперед, формальний підхід до набирання студентами балів, значна кількість другорядної паперової роботи, що завантажує викладачів і відриває їх від удосконалення та забезпечення якісного ефективного викладання й ін.

Тому головною проблемою сьогодення є побудова такої системи навчання, що забезпечуватиме підготовку компетентних фахівців, котрі спроможні жити та працювати в інформаційному суспільстві.

**Аналіз попередніх досліджень** свідчить, що проблемі модернізації сучасної освіти присвячені дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених: В. Андрущенко, В. Бикова, Б. Гершунського, С. Гончаренка, А. Гуржія, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, С. Сисоевої та ін.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців досліджували В. Байденко, Н. Бібік, Є. Зеєр, І. Зимняя, А. Маркова, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, С. Раков, М. Розов, О. Савченко, А. Хуторський та ін.

Модернізація освіти на компетентнісній основі розроблялася Б. Гершунським, Б. Ельконіним, І. Зимньою, Н. Кузьміною, А. Марковою, В. Сєриковим, І. Фрумїним, А. Хуторським, В. Шадриковим, С. Шишовим та ін.

Упровадженню компетентнісного підходу в професійну підготовку фахівців значну увагу приділяють А. Алексюк, В. Бондар, Р. Гуревич, А. Камська, С. Козак, М. Лазарев, О. Мармоза, В. Олійник, О. Романовський, Т. Сорочан та ін.

**Мета цієї статті** полягає у розгляді педагогічних аспектів формування професійної компетентності майбутнього педагога у вищому навчальному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Задоволення потреб суспільства висуває перед сучасним педагогом необхідність наявності високої культури, глибокої моральності, сформованої системи цінностей і переконань, громадянської позиції, зацікавленості в розвитку творчого потенціалу

своїх студентів, здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності та ін. У зв'язку з цим одним із основних завдань вищої школи, разом із формуванням гармонійно розвиненої особистості, є завдання формування професійно компетентного фахівця.

В останнє десятиліття термін «професійна компетентність» фахівця є одним із найуживаніших понять. Це пов'язане з тим, що компетентність є інтегральним показником якості в контексті модернізації освіти. Вона визначається не просто як сума знань і вмінь фахівця, а характеризує вміння людини мобілізувати одержані знання і досвід у конкретній ситуації.

Поняття «компетентність» (competence (лат.)) означає відповідний, здатний. Компетенція від competence (англ.) — здатність. Звідси випливає, що компетентність та компетенція взаємопов'язані поняття.

А. Андрєєв вважає, що компетентність — поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей, від знань до вмінь [1, с. 65].

С. Гончаренко визначає компетентність як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію [8, с. 149].

А. Маркова вважає, що компетентність — це здатність і вміння людини виконувати певні трудові функції [6, с. 33].

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього викладача, здатного вільно і активно мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати нові знання, втілювати нові ідеї і технології навчання і виховання є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах. По-перше, професійно компетентний педагог позитивно впливає на формування творчих студентів у процесі навчально-виховної роботи; по-друге, сприяє реалізації власних професійних можливостей.

Розглядаючи цю проблему, необхідно, насамперед, визначити, що таке професійно-педагогічна компетентність, виявити її структуру, умови її формування. Необхідно зазначити, що поки ще відсутнє однозначне визначення поняття «професійна компетентність». Аналіз психолого-педагогічної літератури та інших інформаційних джерел, присвячених цій проблемі, свідчить, що можна виокремити декілька підходів до визначення поняття «професійна компетентність». Так, наприклад, зарубіжними дослідниками це поняття розглядається як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності», «ефективність дій».

Одним із найбільш поширених визначень цього терміну у вітчизняній психолого-педагогічній літературі є таке: якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізична, психічна і духовна відповідальність необхідності, потребі, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, займаній службовій посаді [5, с. 68].

Є. Зеєр під професійною компетентністю розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [2, с. 186].

Аналіз подібних визначень дає підставу стверджувати, що компетентність фахівця є одержана, відрефлексована ним у процесі професійної діяльності система соціально-значущих і особистісно-значущих компетенцій.

Особлива увага в педагогіці приділяється професійній компетентності, професійним компетенціям викладача. У 70-80 рр. ХХ ст. у США значна увага приділялась розробленню концепції навчання майбутніх педагогів на основі компетентнісного підходу; були виділені компетенції, що засновані на діяльності й особистості педагога на його знаннях, вміннях та навичках.

Тому вплив особистісних якостей викладача на його професійну компетентність відзначають всі дослідники. Так, А. Андрєєв наводить таке визначення: професійна компетентність педагога — це сформованість в його роботі різних сторін педагогічної діяльності

і педагогічного спілкування, в яких самореалізована особистість педагога на рівні, що забезпечує стійкі позитивні результати в навчанні і розвитку учнів [1, с. 6].

Професійно-педагогічну компетентність Н.Кузьміна визначає як сукупність умінь педагога — суб'єкта педагогічного впливу, його особливим чином структуроване наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [3, с. 90].

Незважаючи на різноманіття думок щодо трактування даного поняття, можна констатувати, що більшість авторів розглядають професійну компетентність у двох аспектах: як мета освіти або професійної підготовки, а також як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність. Дослідження функціонального розвитку професійної компетентності свідчить, що на початкових стадіях професійного становлення фахівця має місце відносна автономність цього процесу, а на стадії самостійного виконання професійної діяльності компетентність все більше об'єднується з професійно важливими якостями.

Основними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності є результат навчання, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм.

Студент або навіть випускник ВНЗ не може розглядатися як фахівець, який досяг високого рівня професійної майстерності. Проте, він повинен мати засоби, котрі дозволили б йому вдосконалитися в професійному плані. Інакше кажучи, в стінах навчального закладу можливо і необхідно сформувати ті елементи цієї системи, які надалі сприятимуть переходу на вищі рівні професійної компетентності.

Розвиток професійної компетентності студента є одним із основних завдань будь-якого навчального закладу, проте поки не сформовано єдиної думки з проблеми формування професійної компетентності. В літературі визначилися декілька основних підходів, ключовим з яких є концепція Н.Кузьміної. Вона визначила компетентність через сфери здібностей, котрі необхідні педагогам. Інші автори включають в ці здібності і психологічні якості особистості. Деякі автори вважають, що компетентність педагога включає такі особистісні якості, як ініціативність, відповідальність, працьовитість, цілеспрямованість, впевненість у собі. Іншим уявляється, що необхідно включити в структуру компетентності і мотиваційно-ціннісну сферу, що значною мірою визначає рівень оволодіння знаннями. Ми констатували, що перераховані складові професійної компетенції означають, по суті справи, зрілість людини в професійній діяльності, в професійному спілкуванні, в становленні особистості професіонала, його індивідуальності.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця здійснюється через зміст освіти, що включає не лише перелік навчальних предметів, а й професійні навички й уміння, що формуються в процесі оволодіння, предметом, а також засобами активної позиції студента в соціальному, політичному і культурному житті ВНЗ. Усе це в комплексі формує і розвиває особистість майбутнього педагога, здатність його до саморозвитку і самовдосконалення, що дасть можливість забезпечувати йому ефективне функціонування як суб'єкта-професіонала «людина-людина».

У контексті досягнення високого рівня професійно-педагогічної діяльності є сенс узагальнити дослідження різних авторів (А. Вербицький, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Хуторський та ін.) і визначити акмеологічні інваріанти професіоналізму педагога:

- уміння здійснювати точні прогнози;
- високий рівень самореалізації та самоконтролю;
- стійку образну сферу особистості;
- спрямованість на прийняття рішень у діяльності;
- налаштованість на самореалізацію в професійній діяльності;
- удосконалення індивідуального стилю та ін.

У цьому зв'язку можна вважати, що основними умовами розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів є такі:

1. Організаційно-управлінські (навчальний план, семестрові графіки, складання розкладу, вироблення критеріїв визначення рівня компетентності, матеріально-технічне оснащення навчального процесу).

2. Навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів, виокремлення провідних ідей).

3. Технологічні (контрольно-оцінні, організація активних форм навчання, визначення груп умінь, що входять до компетентності, оцінний для рефлексії етап кожного заняття, включення студентів в управління).

З метою створення інформаційних умов, їх впливу на якість професійної підготовки, для одержання цілісного уявлення про стан формування системи професійної компетентності, про якісні і кількісні зміни, що відбуваються в ній, можна використовувати педагогічний моніторинг.

Педагогічний моніторинг є об'єднуючим початком соціологічного, психологічного й управлінського моніторингу з метою одержання цілісного уявлення про особистість кожного студента. Такий комплексний підхід до вивчення особистості студента, навчальної ситуації і т. ін. спрямований, передусім, на осмислення реальних навчальних можливостей: міри навченості, пізнавальних і особистісних інтересів, мотивів навчання, а також на встановлення причин низької успішності, міри задоволеності студентів і педагогів навчальним процесом, емоційного стану майбутніх учителів, характеру взаємин [4, с. 37].

Для об'єктивної оцінки процесу формування професійної компетентності студентів проводяться відповідні дослідження особистості студентів, їхніх мотиваційно-особистісних показників і рівня їхньої соціальної адаптації. Апробується безліч діагностичних тестових методик. У результаті аналізу одержаних показників стає очевидним, що не всі вживані методики дають об'єктивний результат, що дозволяє судити про стан і прогноз розвитку студента, його мотивацію та результати навчання. Подальшим розв'язком цієї проблеми може бути комплекс діагностик моніторингових досліджень особистості студента. На наш погляд, розробка комплексу діагностик моніторингових досліджень формування особистості студента в навчальному процесі дозволяє одержувати своєчасну інформацію для найбільш адекватних управлінських рішень, що стосується організації навчально-виховного процесу. Нині перспективним є використання інформаційних систем для організації, збирання, оброблення, зберігання і поширення інформації моніторингових досліджень особистості кожного студента. Саме у цьому напрямі можна здійснювати подальші дослідження.

**Висновок.** Отже, професійна компетентність майбутнього педагога є комплексною характеристикою здатності кваліфіковано обговорювати і вирішувати проблеми сфери власної професійної діяльності, володіти професійними знаннями, вміннями та навичками, вирішувати різні проблемні ситуації. Важливим є той факт, що кожен педагог має усвідомити, що його діяльність потребує безперервного вдосконалення, власного професіоналізму.

### Література:

1. Андреев А. Знания или компетенция? / А. Андреев // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал. - 2005. - № 2. — С. 84.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. - М. : Академия, 2003. - 336 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М. : Высш.шк., 1990 — 90с.
4. Колмогорцев Т. А. Педагогический мониторинг как механизм управления качеством образования / Т.А. Колмогорцев // Дополнительное образование. - № 7. - 2003.
5. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. - Ульяновск : ИПК им. Ульянова, 1996.-227 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М., 1996. — 308с.
7. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / [В.П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало та ін.]; За ред. В. Г. Кременя. - К. : Наукова думка, 2003. - 853 с.
8. Професійна освіта: словник: навчальний посібник / Укладач С У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. - К. : Вища школа, 2000. -149 с.

*У статті розглянуті різні підходи до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність» та підходи до формування та вдосконалення педагогічної компетентності майбутнього педагога.*

**Ключові слова:** компетентність, модернізація освіти, педагогічна компетентність, професійна компетентність, професіоналізм.

*В статье рассмотрены различные подходы к определению понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», а также подходы к формированию и усовершенствованию педагогической компетентности будущего педагога.*

**Ключевые слова:** компетентность, модернизация образования, педагогическая компетентность, профессиональная компетентность, профессионализм.

*Different approaches to definition of the terms «competency», «professional competency» and approaches to formation and improvement of future teacher's pedagogical competency have been considered in the article.*

**Keywords:** competency, education modernization, pedagogical competency, professional competency, professionalism.

УДК 378/147/091/313 : 001.895

Р.С. Гуревич  
м. Вінниця, Україна

## ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

**Постановка проблеми.** У квітні 2004 року в Льєжі (Бельгія) під егідою Європейської Комісії відбулася міжнародна конференція з проблем науково-дослідницької та інноваційної діяльності в університетах. Близько 1000 учасників, співробітники і керівники академічних організацій, промислових компаній, політики і представники урядових кіл Європи, США, Австралії, країн Африки та Азії взяли участь у цьому науковому форумі, що визначив перспективи розвитку науки й інноваційної діяльності в Європі на найближчі 15 років.

На форумі був представлений абсолютно новий формат визначення поняття «інновація» як конверсії нового знання в економічні та соціальні блага. Інновація нині розглядається як продукт винятково наукового дослідження або технології. Результат інноваційної діяльності нині залежить від організаційних, соціальних, економічних та інших чинників. Отже, природа інновації змінюється, власне як і сама економіка, що претендує нині на статус економіки знань.

Сьогоднішня соціальна вимога до університетів — бути не тільки більш динамічними і «гнучкими», а й більш відкритими системами, а це означає, що вищим навчальним закладам необхідно більш точно і активно позиціонувати свій внесок в інноваційний процес і соціальний розвиток.

Експерти Європейської комісії зробили висновок про неадекватність традиційного лінійного підходу (лінійна модель інновації): фундаментальні дослідження — прикладні дослідження — розробка і впровадження в сучасних умовах.

У відкритій інноваційній моделі інновація залежить від конкретної взаємодії технічних, соціологічних, дизайнерських та інших креативних елементів у цілісній системі. В інформаційному суспільстві економічні результати залежать від ефективного управління системою в цілому. Принципово важливо підготувати відповідних фахівців, починаючи з бакалаврського рівня.

У цьому контексті очевидна і виникає необхідність у формулюванні нових кваліфікаційних вимог, таких, як знання в галузі управління, комунікації, права інтелектуальної власності, інформаційних технологій. Виникає необхідність розвитку компетенцій у сучасного молодого фахівця як в області лідерства, так і власне функціонувальних компетенцій, серед яких були

названі: управління знаннями; креативність та інноваційність; здатність до вирішення виникаючих проблем; «архітектурний» стиль мислення; персональна ефективність; здатність впливати на обраний напрям бізнесу.

Отже, є очевидною проблема невідповідності між вимогами, що висуваються до фахівця, і освітньою технологією конкретного навчального закладу, що діє в даний момент часу, з урахуванням змін зовнішнього соціального середовища. Усунення цієї невідповідності можливе лише у разі відповідного коригування інформаційного поля та інформаційно-педагогічних потоків цього поля, спрямованих на підвищення продуктивності освітньої технології.

Під освітньою технологією розуміється сукупність засобів, форм і методів навчання, спрямованих на формування необхідних знань, умінь, навичок, представлених за відповідною спеціальністю (напрямом підготовки).

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблемам використання інноваційних технологій у навчальному процесі вищої школи опікувалися знані науковці: В. Байденко, В. Биков, О. Бугайов, І. Зимняя, М. Козяр, В. Кремень, А. Кузьмінський, О. Ляшенко, М. Шут, О. Пехота, О. Шестопалюк, О. Щербак та ін. Проте, не всі проблеми вже вирішені.

**Мета статті** — проаналізувати можливості використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ.

**Виклад нового матеріалу.** Інноваційна освіта в цілому — це не якась певна освітня технологія, а принцип адекватного використання потенційних можливостей відомих елементів системи навчального процесу, що знову відкриваються. Інноваційний підхід в освіті визначається не через використання певної моделі, а через здатність проектувати і моделювати необхідний ВНЗ навчальний процес з використанням різних освітніх технологій.

Необхідно відзначити, що в рамках такого конструювання доцільно використовувати змішані моделі. Так, у системі дистанційної освіти ефективні принципи модульного навчання в поєднанні з моделлю повного засвоєння знань: зміст навчання зручно структурувати в навчальні модулі, а умови навчання (темп засвоєння, кількість повторів, проведення тестових процедур тощо) варіювати на основі моделі повного засвоєння знань.

Таблиця 1

**Порівняння характеристик інноваційних моделей навчання**

Інноваційні моделі навчання	Ключові особливості	Розвивається характеристика традиційної моделі
Контекстне навчання	Інтеграція різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної. Створення умов, максимально наближених до реальних	Збільшення частки практичної роботи студента (з акцентом на прикладну)
Імітаційне навчання	Використання ігрових і імітаційних форм навчання	Збільшення частки активних методів навчання (імітації і імітаційні ігри)
Проблемне навчання	Ініціювання самостійного пошуку (студентом) знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу	Зміна характеру навчального завдання і навчальної праці (з репродуктивного на продуктивний, творчий)
Модульне навчання	Зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом	Специфічна організація навчального матеріалу в найбільш стислому і зрозумілому для студента вигляді
Повне засвоєння знань	Розробка варіантів досягнення навчальних результатів (на основі зміни параметрів умов навчання) для студентів з різними здібностями	Увага на фіксації результатів навчання
Дистанційне навчання	Широкий доступ до освітніх ресурсів, гранично опосередкована роль викладача та самостійна й автономна роль студента	Використання новітніх інформаційно-комунікаційних засобів і технологій



У сучасних умовах в усьому світі визнана зростаюча роль знань та освіти — як для кожної людини, так і для всього суспільства. Особливе завдання покладено на вищу освіту, що є найважливішим елементом розвитку людських ресурсів — для будь-якої країни і світу в цілому. Дослідженнями Світового банку підтверджується, що вища освіта забезпечує формування потенціалу особистості і розвиток аналітичних навичок, що, в свою чергу, сприяє просуванню національної економіки. Знання нині є одним із головних чинників виробництва, а накопичення і застосування знань набуває все більшого значення як головна конкурентна перевага країни. Таким чином, визнається, що в осяжному майбутньому і для держави, і для особистості все вирішуватиме рівень освіти, обсяг і ступінь використання одержаних, знань.

Це положення зумовлене низкою об'єктивних умов, що впливають на сферу освіти в цілому і на ситуацію у вищій школі, зокрема. Серед них — зростання наукомістких виробництв; інтенсивне зростання обсягу наукової та технічної інформації; швидка зміна технологій, розвиток сфери досліджень, що здійснюється на стикові різних наук, і ін. Перераховані реалії сучасного життя є умовами для розвитку сфери вищої освіти. Оскільки саме в цій сфері відбувається завершення освітнього циклу і формується фахівець, то можна виділити деякі головні, узагальнені вимоги до підготовки сучасного фахівця. Для того, щоб бути готовим вирішувати сучасні завдання, йому необхідно мати:

- 1) великі й одночасно фундаментальні знання, причому в поєднанні з уміннями їх застосовувати в різних умовах професійної діяльності;
- 2) вміння працювати колективно;
- 3) здатність швидко освоювати нові технології;
- 4) навички самоосвіти;
- 5) здатність здійснювати творчу і дослідницьку діяльність.

У свою чергу, перераховані якості стають провідними цілями і орієнтирами для побудови сучасної системи вищої освіти. Найбільш важливими питаннями розвитку вищої освіти в світі, як показала Всесвітня конференція ЮНЕСКО з вищої освіти (Париж, 1998р.), є її адекватність завданням сучасності, якість і доступність.

Особливо наголошується, що нові горизонти розвитку вищої освіти пов'язані з технологіями, що сприяють створенню знань, управлінню ними, їх поширенню, доступу до них і контролю за їх засвоєнням. Розв'язання цих завдань вимагає зміни підходів до підготовки фахівців на вищому ступені освіти, використання нових моделей навчання. При цьому найбільшу актуальність нині мають підходи, пов'язані з розвитком критичного мислення і творчих здібностей людини.

Дослідники проблем вищої школи відзначають низку перспективних напрямів у розвитку сфери вищої освіти. Так, підкреслюється перехід від інформативних до активних методів і форм навчання — через включення в навчальну діяльність елементів проблематизації, наукового пошуку, різноманітних форм самостійної роботи.

Розглянуті тенденції та напрями розвитку вищої освіти приводять до необхідності пошуку та аналізу різних сучасних моделей навчання у вищій школі.

Аналіз літератури показує, що інноваційні моделі навчання засновані на концепції розвивального навчання (в річищі особистісно орієнтованого підходу), і інтенсивніше спираються на активну пізнавальну позицію студента (у річищі діяльнісного підходу).

Орієнтовно узагальнена модель інноваційного навчання передбачає:

- 1) активну участь студента в процесі навчання;
- 2) можливості прикладного використання знань в реальних умовах;
- 3) представлення концепцій і знань у найрізноманітніших формах (а не тільки в текстовій);
- 4) підхід до навчання як до колективної, а не індивідуальної діяльності;
- 5) акцент на процес навчання, а не на запам'ятовування інформації.

Далі, на основі узагальненої інноваційної моделі навчання, представимо деякі її варіанти, найбільш поширені в сучасній вітчизняній вищій школі.

### **1. Контекстне навчання**

Ґрунтується на інтеграції різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної.

Ключовий момент — використання поєднань різних форм організації діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу, навчально-професійна діяльність, квазіпрофесійна діяльність.

Переваги — все це має сприяти введенню студентів у контекст майбутньої професії вже в процесі навчання у ВНЗ; створення умов, максимально наближених до умов реальної професійної діяльності.

### **2. Імітаційне навчання**

У його основі лежить імітаційно-ігрове моделювання в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі. Ключовий момент — опора на використання ігрових та імітаційних форм навчання.

Переваги — можливість відобразити в навчальному процесі різні види професійного контексту і формувати професійний досвід в умовах квазіпрофесійної діяльності. В імітаційному навчанні перевага віддається різноманітним практикам.

### **3. Проблемне навчання**

Воно нагадує науковий пошук. Здійснюється на основі ініціювання самостійного пошуку студентом знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу. Потребує особливої організації та майстерності викладача в постановці проблемної задачі. Практично не піддається регламентації, тому краще застосовувати фрагментами, котрі необхідно вводити обґрунтовано — за умов адекватному характеру навчального матеріалу.

Ключовий момент — опора на постановку і розв'язання проблемного завдання. Переваги — передбачає творче засвоєння знань і способів діяльності.

### **4. Модульне навчання**

Становить різновид програмованого навчання, сутність якого полягає в тому, що зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом. Ключовий момент — організація навчального матеріалу в найбільш стислому і зрозумілому для студента вигляді. Модулі — це автономні організаційно-методичні блоки щодо кожного фрагменту структурованого навчального матеріалу. Переваги — зміст та обсяг модулів можуть змінюватися в залежності від профільної і рівневої диференціації учнів і від дидактичних цілей. Забезпечує:

- а) обов'язкове опрацювання кожного компонента дидактичної системи;
- б) чітку послідовність викладу навчального матеріалу і систему оцінки і контролю засвоєних знань;
- в) адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів учнів.

### **5. Повне засвоєння знань**

Розробляється на основі ідей Дж. Керролла і Б. Блума — про необхідність зробити фіксованими результати навчання, оптимально змінюючи при цьому параметри умов навчання в залежності від здібностей учнів. Ключовий момент — викладач, виходячи з необхідності досягти повного засвоєння знань кожним, хто навчається, складає перелік конкретних результатів навчання, тести для перевірки досягнень, розробляє різні способи опрацювання навчального матеріалу для учнів з різними здібностями. Переваги — в учня є можливість вибору найоптимальніших для себе умов навчання і досягнення максимального результату.

### **6. Дистанційне навчання**

Різновид (досить самостійний) заочного навчання, з опорою на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і засобів. Ключовий момент — припускає гранично опосередковану роль викладача і самостійну роль студента у виборі індивідуального темпу навчання, кількості повторів під час використання навчальних засобів і продуктів у виборі рівня засвоєння курсу (стандартний, скорочений або поглиблений). За умови використання

можливостей електронної пошти та Інтернету передбачає високий рівень інтерактивності, що відповідає вимогам сучасності. Переваги — забезпечує широкий доступ до освітніх ресурсів, незважаючи на географічну віддаленість від них.

Кожна модель навчання розвиває певний елемент системи навчального процесу, приділяючи особливу увагу практичній його частині, методичному інструментарію, характеру діяльності учня і викладача, способу організації навчального матеріалу, досягненню максимального результату або використання специфічних навчальних засобів і технологій. У всіх випадках кожна з розглянутих інноваційних моделей змінює характеристику традиційного вузівського навчального процесу, розкриваючи не використаний потенціал.

Інноваційний підхід в освіті визначається не через використання якоїсь однієї моделі, а через здатність проектувати і моделювати потрібний ВНЗ навчальний процес з використанням різних освітніх технологій — на основі знання їх потенційних можливостей і переваг — «сильних сторін». Саме така здатність і робить процес навчання у ВНЗ технологічним, тобто прогнозованим і максимально наближеним до запланованих результатів.

Фундаментальним положенням інноваційності в освіті є установка на індивідуальність у відносинах того, хто навчається, на ціннісне сприйняття особистості та світу. Інноваційна діяльність в освітній сфері тим більш складна і відповідальна, що пов'язана з високою значущістю людського чинника. В педагогіці, як відомо, головна суперечність виникає в сфері розвитку особистості. Інновації в освіті починаються з поваги до індивідуальності студента і трансформації традиційної моделі стосунків «учитель-учень», «викладач-студент» у модель «людина-людина», що накладає свого роду табу на уявлення про студента як посудину, що має бути наповненою, як «сукупності психічних процесів», котрі належить розвивати.

На основі досліджень, проведених у різних ВНЗ країни, були виявлені основні напрями, за якими рекомендується впроваджувати інновації в освітній процес у цілях підвищення якості професійної підготовки студентів :

- використання ЕКТС для контролю знань студентів;
- організацію обмінних програм студентами між ВНЗ;
- залучення в навчальний процес працюючих фахівців із галузей, пов'язаних з конкретною дисципліною;
- підвищення кваліфікації викладачів;
- зв'язок ВНЗ з працедавцями;
- сучасне оснащення навчального процесу;
- розвиток сфер бізнесу в області основних і додаткових освітніх програм;
- розширення ринків збуту освітніх програм, за допомогою залучення додаткових споживачів;
- поглиблення міжнародної співпраці з іншими ВНЗ і бізнес співтовариствами.

**Висновки.** Досвід інноваційної діяльності українських ВНЗ підтверджує їх здатність адаптуватися до вимог ринку і випускати інноваційну продукцію, що має попит, використовуючи результати цього виробництва для вдосконалення своєї освітньої і наукової роботи. Нині в регіонах України йде процес формування навчально-науково-інноваційних комплексів типу «силіконової долини», що покликані забезпечити інтеграцію ВНЗ з реальним сектором економіки для вирішення соціально-економічних проблем регіонів і реалізації державних, цільових і галузевих інноваційних програм, пов'язаних, передусім з технологічним розвитком галузей економіки.

### Література:

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В.Ю.Биков. — К.:Атіка, 2009. — 684с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. — Київ: Либідь, 1997. — 376с.
3. Енциклопедія освіти / НАПН України:[гол. ред. В.Г. Кремень].- К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040с.

4. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посібник/ за ред. О.М.Коберника, Г.В. Терещука. — Умань: СПД Жовтий, 2008. — 212с.

5. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В.А. Трайнев, В.Ю. Теплышев, И.В.Трайнев. — М: Изд. — торг. корп. «Дашкова и К<sup>0</sup>», 2008. — 320с.

6. Федоров В.А.Инновационные технологии в управлении качеством образования / В.А. Федоров, Е.Д. Комюва; под. ред. Г.М. Романцева. — Екатеринбург: Изд. Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2002.-76с.

*У статті розглядаються можливості сучасних освітніх технологій в діяльності закладів вищої професійної освіти. Обґрунтовується положення про те, що нині бажано використовувати змішані моделі з метою проектування навчального процесу у ВНЗ. Наводяться характеристики контекстного, імітаційного, проблемного модульного та дистанційного навчання.*

**Ключові слова:** інноваційні педагогічні технології, навчання, вищий навчальний заклад, моделювання освіти.

*В статье рассмотрены возможности современных образовательных технологий в деятельности учреждений высшего профессионального образования. Обосновывается положение о том, что сейчас желательно использовать смешанные модели с целью проектирования учебного процесса в ВУЗе. Наведены характеристики контекстного, имитационного, проблемного, модульного и дистанционного обучения.*

**Ключевые слова:** инновационные педагогические технологии, обучения, высшее учебное заведение, моделирования образования.

*The article deals with the possibilities of modern educational technologies in the activities of higher education institutions. Substantiates the position that is now desirable to use a mixed model to design educational process at universities. Characteristics are given context, simulation, problem modular and distance learning.*

**Keywords:** innovative educational technology, training, higher education institution, simulation education.

УДК 376. 56

Т.А. Бордюженко  
м. Вінниця, Україна

## АДИКТИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства, яке характеризують кризи в економіці, політиці, культурі, освіті тощо, підлітки виявились найбільш вразливою частиною соціуму. Їхні потреби бути причетними до суспільних явищ, намагання самоствердитись нашоухуються на відсутність розуміння й поваги з боку дорослих, недостатність умов для самодетермінації. Така ситуація призводить до гострого внутрішнього конфлікту, штучного гальмування особистісного розвитку підлітків, неможливості зайняти активну соціальну позицію, що все разом формує установки на адиктивну стратегію.

**Аналіз раніше проведених досліджень.** Питання профілактики вживання психоактивних речовин (ПАР) в організованих колективах неповнолітніх є однією з найактуальніших проблем сучасної педагогіки. Нині профілактична діяльність організовується переважно стихійно й представлена тематичними лекціями лікарів психіатрів-наркологів чи працівників правоохоронних органів. Проте, як показує практика, такий підхід не відповідає основним вимогам профілактичної діяльності через відсутність послідовності, перманентності та врахування реальної ситуації [6, с. 109].

Теоретичною основою для розв'язання проблеми первинної профілактики залежності підлітків від ПАР мають стати, на нашу думку, дослідження особливостей здорового способу життя, а також адиктивної поведінки, як одного зі способів соціальної адаптації підлітка: Б. Зейгарник (психологічні особливості аномального розвитку особи); І. Дубровіна (дослідження особливостей психічного здоров'я дітей і підлітків у контексті психологічної служби); Б. Кобрінський (концепція фізичних станів категорії здоров'я); С.Кулаков (адиктивна поведінка

підлітків і організація відповідної психотерапевтичної та психопрофілактичної роботи); Г. Зайцев (валеолого-педагогічні основи забезпечення здоров'я людини в системі освіти); У. Кожанов (формування валеологічного світогляду сучасного школяра); Л. Альошина (формування мотивації здорового способу життя в процесі професійної підготовки); І. Глінянова (гармонізація відносин з самим собою, з соціумом і з природою в процесі валеологічної підготовки педагогів); С. Лебедченко (культура здорового способу життя майбутніх учителів); Е. Шульгін (валеологізація освітнього процесу); Е. Стьопкіна (становлення валеологічної самосвідомості педагога в процесі професійної підготовки).

**Мета статті** — визначити основні причини виникнення адиктивної поведінки сучасних підлітків, оцінити її наслідки й окреслити можливі шляхи профілактики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Щодо основних причин виникнення адиктивної поведінки підлітків у сучасних науковців є кілька поглядів. Одні вважають, що відсутність можливості задовольнити загострену потребу неповнолітнього в суспільному визнанні викликає потяг до асоціальних і антисоціальних груп, де в процесі стихійно-групового спілкування формується адиктивна життєва стратегія, яку характеризує агресивна й конфліктна поведінка. Завдяки підсиленому групою відчуттю невизнаності в дорослому світі підліток намагається зробити своєрідну кар'єру в референтній для нього групі. Поступово цінності й сенси життя дорослого світу замінюються поглядами, що домінують у девіантній субкультурі [9, с. 79].

З іншого боку, науковці звертають увагу на те, що намагання втекти від труднощів, позбавитись від гнітючості, скинути втому, відволіктись від неприємних роздумів викликають бажання змінити свій психологічний стан [2, с. 12]. Задоволення такого бажання досягається за допомогою різних адиктивних агентів, до яких належать: психоактивні речовини, що здатні змінити психічний стан (алкоголь, тютюн, наркотики, хімічні розчини, лікарські препарати) і патологічна залежність від певних видів активності (азартні ігри, робота на комп'ютері, трудова діяльність, прослуховування ритмічної музики тощо). Якщо в свідомості людини бажання втекти від реальності, пов'язане зі зміною психіки, починає домінувати й стає провідною ідеєю, то це призводить до психічної та фізичної залежності, що є фундаментом адиктивної поведінки індивіда.

Адиктивна поведінка (addiction — схильність) — одна з форм деструктивної поведінки, яка виражається в прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійної фіксації уваги на певних предметах або активностях (видах діяльності), що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій. Цей процес настільки захоплює людину, що починає керувати її життям. Людина стає безпорадною перед своєю пристрасстю. Вольові зусилля слабшають і не дають можливості протидіяти адикції.

Адиктивна поведінка робить людину нездатною отримувати задоволення від творчості, спілкування з друзями, дружби й кохання. Адикт не здатний до співчуття, емоційної підтримки, часто провокує конфлікти, проявляє агресію як протест проти норм і правил, що прийняті в суспільстві. Характерними особливостями адиктивної особистості науковці визначають такі:

- понижена здатність долати труднощі, намагання їх уникати;
- підвищена підозрілість, недовірливість;
- вибухи негативних емоцій;
- часті образи на інших людей;
- прихований комплекс неповноцінності;
- намагання справити враження на інших;
- високий рівень невмотивованої тривожності;
- звичка говорити неправду, звинувачувати невинних;
- нехтування нормами моралі;
- втрата духовних орієнтирів та ін. [2, с. 16].

Адиктивна поведінка підлітків викликає незадоволення й обурення навколишніх, виникають конфлікти, що ще більше відчужує адикта від соціуму, підсилюючи його залежність

від ПАР [9, с. 81].

Найсильнішими й найнебезпечнішими для здоров'я людини й соціуму загалом адиктивними агентами нині є психоактивні речовини (ПАР). Під психоактивною в наркології розуміють будь-яку хімічну речовину, що здатна при одноразовому прийомі викликати зміну стану свідомості з ейфорією або іншими бажаними з погляду споживача, психотропними ефектами, а за умови систематичного прийому — психічну й фізичну залежність. З розвитком хімічної промисловості різко збільшилася група використовуваних психоактивних речовин і способів їх вживання.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), алкоголь — найбільш широко вживана психоактивна речовина серед дітей і підлітків в Україні. За результатами досліджень, проведених Українським науково-дослідним інститутом соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України, станом на 2010 рік 22 % школярів і студентів середніх і вищих навчальних закладів вживають алкогольні напої практично щодня або щонайменше кілька разів на тиждень (А. Вієвський, Д. Строков, С. Табачников).

За останніх 20 років кількість тих, хто стоять на обліку наркозалежних і залучених у наркоспоживання, виросла майже в 10 разів і майже в 10 разів перевищує відповідні показники країн Європейського співтовариства. Біля 90% наркозалежних у нашій країні споживають наркотики опіатної групи, більше половини з них — важкі наркотики, регулярне вживання яких спричинює смерть через 5-7 років.

Науковці розглядають адиктивну поведінку як результат формування й розвитку певного життєвого сценарію, який програмується ще в дитинстві [4]. Це означає, що в соціальних педагогів, психологів і вчителів-предметників є реальна можливість не лише випереджувати розвиток деструктивності, запобігти її виникненню, а й знешкодити її прояви на стадії зародження. Дійсно, з точки зору психологів, базисні основи особистості, що закладаються в дитинстві, є тим фундаментом, котрий сприяє формуванню складної структури особистості. Ці основи значною мірою визначають напрям життєвого вибору людини, що визначає в подальшому її соціальну активність і пошук шляхів саморозвитку [3].

Підлітковий вік як один з кризових етапів у розвитку особистості є сенситивним періодом стосовно різних форм адикції, оскільки адекватне сприйняття реальності для підлітків ускладнене процесами становлення. Криза періоду дорослішання може стати причиною різних форм адиктивної поведінки [7]. Науковці звертають увагу на те, що різним підліткам, які вживають наркотики, притаманні спільні риси: слабкий розвиток самоконтролю, самодисципліни, низька стійкість до несприятливих впливів, невміння долати труднощі, емоційна нестійкість, схильність неадекватно реагувати на ситуацію фрустрації, невміння знайти продуктивний вихід з конфлікту. Саме ці особистісні особливості викликають відхилення в поведінці, напругу в соціальних контактах, що, в свою чергу, може бути пов'язано з потребою підлітка змінити свій психічний стан [10, с. 430].

Очевидно, що такі суб'єктивні причини виникнення потягу до ПАР важко подолати зусиллями самих лише шкільних психологів чи соціальних педагогів. Нелегко розв'язувати такі проблеми й класним керівникам і вчителям-предметникам. Але подолати наслідки вживання ПАР, які викликають залежність, як показують численні дослідження (Г. Ананьева, С. Белогуров, А. Гришко, В. Карпов, Б. Левінта ін.), ще важче, а інколи — неможливо. Тому вважаємо, що проблему легше попередити, аніж долати її наслідки. Для цього необхідно об'єднати зусилля шкільних психологів і педагогів-предметників у здійсненні профілактики залежності підлітків від ПАР, врахувавши досвід такої роботи в попередні роки, визначивши її недоліки й перспективні напрями.

Організовуючи первинну профілактику залежності підлітків від ПАР важливо враховувати, що основним напрямом має бути розширення життєвого простору підлітка шляхом активного залучення його в життя соціуму. Погоджуємось з російською дослідницею К.Усенковою, що найважливішу роль у цьому відіграє спілкування [9, с. 82].

Первинна профілактика є найбільш масовою та ефективною. В її основі — комплексне

системне дослідження впливу умов і чинників природного середовища, соціального оточення на здоров'я дітей і підлітків. До заходів первинної профілактики належать ті, які можуть впливати на шляхи несприятливого впливу природних, мікро- і макросоціальних чинників, а також ті, що сприяють підвищенню резистентності дитини до дій цих несприятливих чинників [6, с. 111].

Контингент, на який має бути спрямована первинна профілактика, включає загальну популяцію дітей, підлітків і молоді. Метою є формування активного, адаптивного, високо функціонального життєвого стилю, направлено на просування до здоров'я, зменшення числа осіб, які мають біологічні, психологічні й соціальні чинники ризику формування аддикції, розвиток несприйнятності до дисфункціональних патернів наркоманічної поведінки. Первинна профілактика є найбільш ефективною, тому, що її зусилля спрямовані на попередження формування патологічних процесів в психіці та поведінці дитини. Зусилля первинної профілактики змінюють одні форми поведінки на інші й спрямовані не стільки на попередження хвороби, скільки на формування здорової поведінки.

Первинна профілактика має такі завдання:

- вдосконалення, підвищення ефективності використовуваних дитиною або підлітком активних, конструктивних поведінкових стратегій;
- збільшення потенціалу особистісних ресурсів (формування позитивної, стійкої Я-концепції, підвищення ефективності функціонування соціально-підтримуючих мереж, розвиток емпатії, афіліації, внутрішнього контролю власної поведінки тощо).

Основними способами реалізації завдань первинної профілактики є навчання здоровій поведінці: усвідомлення, розвиток і тренування певних умінь справлятися з вимогами соціального середовища, управляти своєю поведінкою, а також надання дітям і підліткам психологічної та соціальної підтримки адекватними підтримуючими системами й структурами.

Виконання завдань первинної профілактики має здійснюватися спеціально навченими в сфері профілактики психологами, медичними й соціальними психологами і педагогами. На сьогоднішній день, як показує практика, всі шкільні заходи не дають очікуваних результатів. Кількість школярів, які вживають ПАР, щороку зростає. У такій ситуації виникає особлива відповідальність шкільних учителів, яким необхідний новий підхід у взаємодії з дітьми.

Проте, аналіз наукової літератури вказує на те, що в науково-практичних дослідженнях не обґрунтовані шляхи вирішення проблеми профілактики аддиктивної поведінки в світлі впливу педагога на підлітка; оволодіння педагогом способами й прийомами побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що визначає пріоритет вибору підлітком здорового способу життя; підготовки педагога в післядипломний період його педагогічної освіти до роботи щодо профілактики аддиктивної поведінки підлітка.

У сучасній педагогіці є лише поодинокі дослідження підготовки педагогів до розв'язання цієї проблеми. Так, російська дослідниця О. Моложавенко в своїй дисертації «Коммуникативная подготовка педагога к работе по профилактике аддиктивного поведения подростка: Последипломный период непрерывного педагогического образования» (2002 р.) пропонує готувати вчителя до створення в школі відповідного комунікативного простору, в якому учень свідомо вибирає здоровий спосіб життя. Автор під розумінням здорового способу життя вбачає сформованість цілісно-ціннісного образу здорового себе, а також побудову підлітком свого життєвого простору в спільній комунікативній діяльності з педагогом, що забезпечує вибір здорового способу життя одночасно і підлітком, і педагогом. Провідною умовою вибору підлітком здорового способу життя в навчально-виховному процесі О. Моложавенко визначає комунікативну діяльність педагога, яка будується відповідно до системи ціннісних переваг і педагога, і підлітка [5, с. 15].

Вважаємо, що такий підхід заслуговує на увагу, оскільки українськими науковцями також доведено зв'язок комунікативних особливостей підлітків з узалежною поведінкою (О. Яриш [10]).

Цінною для нашого дослідження є також дисертація В. Гетман «Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к работе по профилактике наркомании в

подростковой среде» (2009 р.), у якій розкрито проблему підліткової наркоманії. Цілком погоджуємось з дослідницею, що профілактика повинна орієнтуватись, насамперед, на зміцнення особистісних ресурсів школяра, збільшення його адаптивних можливостей, створення оптимальних умов життєдіяльності та гармонізацію з навколишнім природним і соціальним середовищем [1, с. 8].

Погоджуємось і з українськими дослідниками В. Беспалько та А. Нагорною [6, с. 6], що первинна профілактика адиктивної поведінки учнів має здійснюватись кожного дня перебування дитини в навчальному закладі з урахуванням медичних, соціальних, психологічних аспектів, особливостей кожного індивідууму в конкретному мікросоціальному середовищі (класі). Пріоритетним напрямом профілактичної роботи має стати взаємодія учнівського колективу й педагогів, спрямована на культивування здорового способу життя, оптимістичного настрою, успішної творчої діяльності.

Підтримуємо позицію українських дослідників [6], що проблему профілактики залежності підлітків від ПАР мають розв'язувати педагоги в співпраці з шкільними психологами, тобто ті, хто має постійний і безпосередній контакт з учнями. Проте ми не можемо погодитись, що профілактична діяльність має зводитись лише до «своєчасного й постійного інформування учнівської молоді щодо шкідливості наркотиків і токсикантів» [6, с. 109].

Основна мета має полягати в тому, щоб формувати в дітей цінності здорового способу життя, зберігати й укріплювати фізичне, психічне й соціальне здоров'я. Щоб школа для учня була не лише спілкуванням з однолітками, а й з учителями, яких він поважає, любить, з ними цікаво, вони надійні порадики, їм він довіряє.

Вважаємо, що пріоритетною для школи має стати позитивна профілактика, метою якої є виховання успішної людини, яка здатна справлятися з власними психологічними утрудненнями й життєвими проблемами, не потребує прийому ПАР. Вчити навичкам позитивної профілактики можна на будь-якому уроці, класній годині і позакласних заняттях. Потрібно більше уваги приділяти виховним заходам, присвяченим здоровому способу життя, правильному харчуванню, проведенню дозвілля, заняттям спортом.

Корисними для педагогів вважаємо посібник С. Свириденко «Навчаємо бути здоровими» [8], в якому подані матеріали практичного характеру: конкретні прийоми і вправи, методики й рекомендації щодо збереження та зміцнення власного здоров'я. Проте, на нашу думку, профілактика вживання ПАР має передбачати формування не просто здорового, а цікавого, творчого, насиченого, гармонійного, психологічно комфортного, суспільно й особистісно корисного способу життя.

Проведені опитування вчителів показали, що дуже багато тем з різних навчальних предметів можуть бути приводом для профілактичної роботи. Проте тут необхідна ще більша робота з визначенням не лише змісту, а й технологій подання навчального матеріалу, а також визначення процедури, що дозволяє вчителям займатися профілактикою.

Для цього потрібно навчити педагогів основам профілактичної діяльності, надати їм адекватну інформацію про сучасні психоактивні речовини, особливості наркоманії в умовах сьогодення, про методи виявлення груп ризику. Здійснення вчителями профілактики залежності учнів від ПАР ускладнюється тим, що педагогів не вчать оптимальної тактики поведінки з підлітками. Тому необхідним є озброєння педагогів технологіями й засобами формування в учнів здорового способу життя, що й відносимо до подальших напрямів дослідження.

### Література:

1. Гетман В. А. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к работе по профилактике наркомании в подростковой среде : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Гетман Вероника Андреевна. — Ставрополь, 2009. — 172 с.
2. Леонова Л.Г. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Учебно-методическое пособие / Леонова Л.Г., Бочкарева Н.Л. — Новосибирск, 1998. — 94 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность./ Леонтьев А.Н. — М., Академия, 2005. — 352 с.
4. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / Личко А.Е. — М.: Изд-во ЭКСМО-



Пресс, 1999. — 416 с.

5. Моложавенко А. В. Коммуникативная подготовка педагога к работе по профилактике аддиктивного поведения подростка: Последипломный период непрерывного педагогического образования : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Моложавенко Александра Владимировна : 13.00.08 : Волгоград, 2002. — 20 с.

6. Нагорна А.М. Профілактика наркоманії серед підлітків: Навчальний посібник/ Нагорна А.М., Беспалько В.В. — Видання 2-е, доповнене — Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003. — 184 с.

7. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Ремшмидт Х. — М.: Мир, 1994. — 389 с.

8. Свириденко С. Навчаємо бути здоровими : Позакласна робота : 5 — 9 кл./ Свириденко С. — К. : /Шк. Світ, 2007. — 128 с.

9. Усенкова Е.В. Деструктивные изменения личности в генезисе аддиктивного поведения подростков / Усенкова Екатерина Владимировна // Апробація: научно-практический журнал. — Махачкала, 2013. — №6(9). — С.79-83.

10. Ярмиш І.О. Комунікативні особливості підлітків з узалежною поведінкою / Ярмаш О. І. // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К.: Логос, 2006. — т.7, вип.6. — С.300-302.

*У статті визначено основні причини виникнення аддиктивної поведінки сучасних підлітків, оцінено її наслідки й окреслено можливі шляхи профілактики.*

**Ключові слова:** аддиктивна поведінка, підлітковий вік, профілактика залежності, психоактивні речовини.

*В статье определены основные причины возникновения аддиктивного поведения современных подростков, оценены ее последствия и очерчены возможные пути профилактики.*

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, подростковый возраст, профилактика зависимости, психоактивные вещества.

*Principal reasons of origin of addiction conduct of modern teenagers are certain in the article, its consequences are appraised and outlined the ways of prophylaxis are possible.*

**Keywords:** addiction conduct, teens, prophylaxis of dependence, психоактивные matters.

УДК 373.5.091.33:004.9

Г.Б. Гордійчук, Н.Ю. Коломійчук  
м. Вінниця, Україна

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ЗДІЙСНЕННЯ ПІДГОТОВКИ З МАШИНОЗНАВСТВА В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**Постановка проблеми.** Позашкільна освіта є складовою системи неперервної освіти, яка забезпечує розвиток здібностей і обдарувань дітей шкільного віку, задоволення їхніх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні. Одними із головних завдань позашкільної освіти, визначеними Законом України «Про позашкільну освіту», є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку вихованців, учнів і слухачів; пошук, розвиток та підтримка здібних, обдарованих і талановитих вихованців, учнів, слухачів [4].

Особливого значення в період переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства набуває науково-технічний напрям позашкільної освіти. Шлях теперішнього вихованця до майбутнього винахідника, науковця починається від власноруч сконструйованої механічної іграшки чи моделі до найсучасніших електронних приладів, лазерних пристроїв, виготовлених у технічних гуртках, наукових об'єднаннях учнів.

Важливою умовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу в закладах позашкільної освіти є якісне науково-методичне забезпечення, наявність навчальних проблем, які визначають зміст, порядок, вивчення і викладання певної дисципліни. Виходячи з усього вище сказаного, варто відзначити, що педагог, який навчатиме учнів, має володіти теоретичним

матеріалом, уміти застосовувати ці знання на практиці, а головне — він має вміти передати ці знання учням. Саме розвиненість і досконалість методів і засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) створюють реальні можливості для їх використання в системі позашкільної освіти. Нові технології одержання знань із використанням комп'ютерно-орієнтованих засобів і технологій дозволяють підвищити організацію навчального процесу і його ефективність. Основною перевагою навчання із застосуванням комп'ютерних технологій є забезпечення можливості творчого розвитку, вибору альтернатив навчання й самостійності в оволодінні знаннями й навичками.

**Аналіз попередніх досліджень.** Теоретичні основи позашкільної освіти як соціально-педагогічного феномена закладені в працях відомих педагогів Є. Мединського, А. Зеленько, С. Шацького та ін. Окремі питання позашкільної освіти підіймалися у працях В. Вахтерова, Г. Ващенко, А. Макаренка, Н. Крупської, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, С. Сірополка, В. Сухомлинського, В. Чарнолуського та ін. Методологічні, психолого-педагогічні, організаційні основи позашкільної освіти та методика культурно-виховної діяльності з різними віковими групами висвітлюється передусім у працях 1990-2000-х років. На особливу увагу заслуговують дослідження таких російських та вітчизняних науковців, як О. Биковська, В. Боговарова, Л. Буйлова, В. Вербицький, Б. Дейч, І. Єрошенков, А. Мудрік, Г. Пустовіт, Т. Сущенко, А. Фоміна, А. Щетинська та ін. [3].

**Мета статті** — розглянути й проаналізувати можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема автоматизованих систем проектування, під час здійснення підготовки з машинознавства в умовах позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Позашкільні навчальні заклади забезпечують кожній дитині право вибору та доступність до якісної позашкільної освіти. Навчаючись у вільний час у гуртках, групах та інших творчих об'єднаннях, учні набувають власного досвіду пізнавальної, практичної, творчої діяльності, розвивають потенційні здібності й нахили, підвищують рівень культури. Реалізують особистісні інтереси шляхом соціальної взаємодії з дорослими, в атмосфері доброзичливості, взаємодопомоги, толерантності. Цікавим фактом, на нашу думку є те, що 2013-й рік Президент України оголосив роком позашкільної освіти.

У позашкільному діяльнісному просторі учнівській молоді створена можливість для самовизначення, духовного зростання, підготовки до активної професійної й громадської діяльності, досягнення успіху у житті [1, с. 22].

Дитяча технічна творчість — наймасовіша форма залучення дітей і молоді до творчості. Вона спрямована не тільки на ознайомлення вихованців із різноманітним світом техніки, розвиток їхніх здібностей, а й на трудове виховання та політехнічну освіту.

Дитяча технічна творчість — це опанування технікою й технологією креслення, моделювання, конструювання, цілеспрямований процес навчання і розвиток творчих здібностей вихованців.

Дитяча технічна творчість — це формування готовності вихованців до обґрунтованого вибору професії, усвідомлення значення новаторства й винахідництва, цілеспрямованість, готовність до подолання труднощів на шляху досягнення мети.

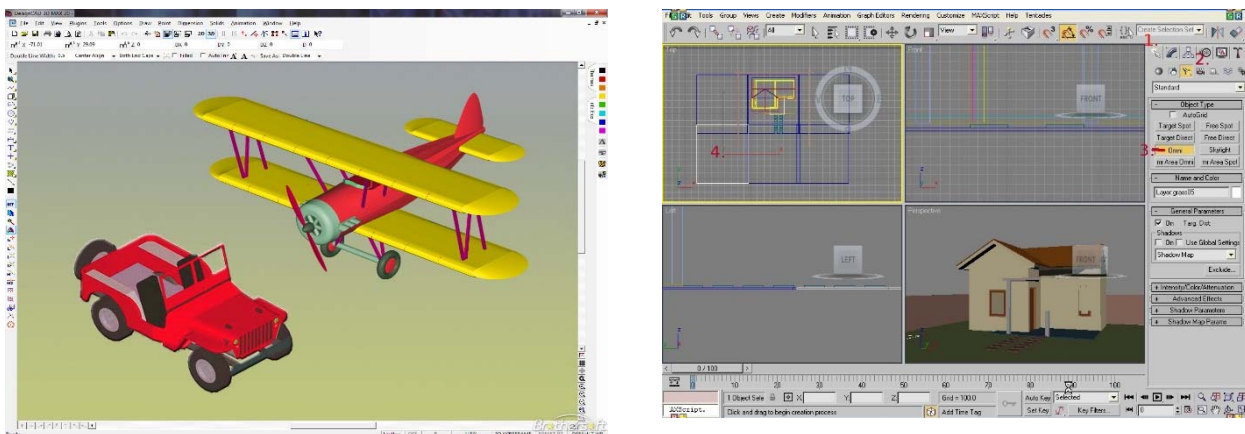
У сучасних умовах розвитку позашкільної освіти важливим і необхідним є розробка та впровадження нових підходів, які сприятимуть підвищенню її якості та забезпеченню доступності. Серед них особливе місце займає використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою розробки завдань та планування роботи гуртка. Учні отримують знання з авіа-, авто-, ракето- й судномодельювання, картингу та інших напрямів техніки, ознайомлюються із технологічними процесами, елементарною електротехнікою тощо. Також формуються поняття про види об'єктів праці, матеріали та інструменти, морально-психологічні якості особистості, способи організації вільного часу тощо. Детальніше зупинимося на шляхах використання ІКТ під час вивчення вихованцями гуртків розділу «Моделювання та проектування виробів».

Моделювання — один із найцікавіших етапів проектування, який можна здійснювати з

використанням сучасних інформаційно-комп'ютерних систем для проектування, моделювання виробів й побудови віртуальних моделей, швидкого прототипування, завдяки чому за лічені години «вироснує» нова модель або виріб. Саме використання віртуальних моделей забезпечує різноманітні можливості у моделюванні.

З метою моделювання деталей, їх зображень, створення креслень, широко використовуються програмні оболонки 3D КОМПАС, 3ds MAX, AutoCAD, bCAD, редактор Microsoft Visio, графічні редактори Photoshop, Corel Draw тощо. Коротко охарактеризуємо деякі з цих середовищ.

3ds MAX (3D Studio MAX) — повнофункціональна професійна програмна система для створення і редагування тривимірної графіки і анімації, розроблена компанією Autodesk. Містить найсучасніші засоби для художників і фахівців у галузі мультимедіа (рис.1).



**Рис. 1. Зразки моделей, виконаних у програмі 3ds Max**

3ds Max володіє величезними засобами зі створення різноманітних за формою та складністю тривимірних комп'ютерних моделей реальних або віртуальних об'єктів навколишнього світу з використанням різноманітних технік і механізмів, які включають в себе:

- полігональне моделювання, що містить Editable mesh (редагована поверхність) і Editable poly (редагований полігон) — це найпоширеніший метод моделювання, який використовується з метою створення складних моделей та моделей для ігор;
- моделювання на основі неоднорідних раціональних B-сплайнів (NURBS);
- моделювання на основі порцій поверхонь Безьє (Editable patch). Використовується з метою моделювання тіл обертання;
- моделювання з використанням вбудованих бібліотек стандартних параметричних об'єктів (примітивів) і модифікаторів.

Окреслені методи моделювання можуть поєднуватися один із одним. Моделювання на основі стандартних об'єктів, як правило, є основним методом моделювання і початковою точкою для створення об'єктів складної структури, що пов'язано з використанням примітивів у поєднанні один із одним як елементарних частин складових об'єктів.

AutoCAD — універсальна система автоматизованого проектування, що поєднує у собі функції двовимірного креслення й тривимірного моделювання. AutoCAD прискорює щоденну роботу зі створення креслень і підвищує швидкість і точність їх виконання. Середовище концептуального проектування забезпечує легке та інтуїтивне створення і редагування твердих тіл і поверхонь. Середовище дозволяє легко й швидко створювати на основі моделі розрізи й проекції, ефективно формувати комплекти креслень і керувати ними: групувати їх по розділах проекту та інших логічних категоріях, створювати переліки аркушів, керувати видами креслень, архівувати комплекти проектної документації та організувати спільну роботу фахівців. Наявні в AutoCAD засоби візуалізації, такі як анімація й реалістичне тонування, допомагають виявити

будь-які вади на ранніх етапах проектування (рис. 2).

**бСAD** — 2- і 3- вимірна система автоматизованого проектування, розроблена російською компанією «ПРОПРО Група». бСAD представляє собою інтегрований пакет для двовимірного креслення, об'ємного моделювання й реалістичної візуалізації. Система набула значного поширення у виробництві меблів і дизайні інтер'єрів.

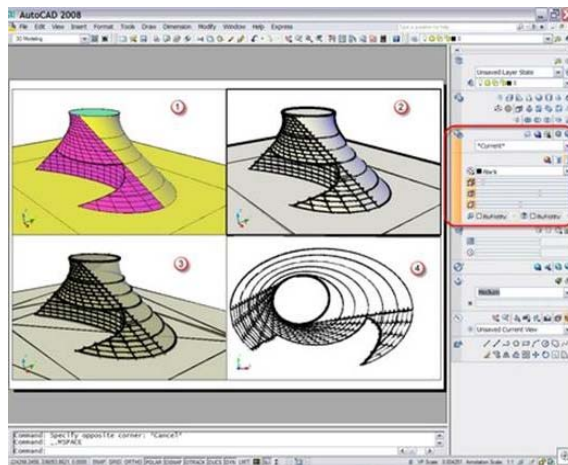


Рис. 2. Інтерфейс програми AutoCAD із прикладом 3D моделювання

Останнім часом широкого розповсюдження набуло тривимірне моделювання або прототипування. Суть тривимірного моделювання полягає в створенні в натуральну величину або в зменшеному вигляді моделі об'єкта, що відтворює його форму і реалізує основні його функції (рис. 3).

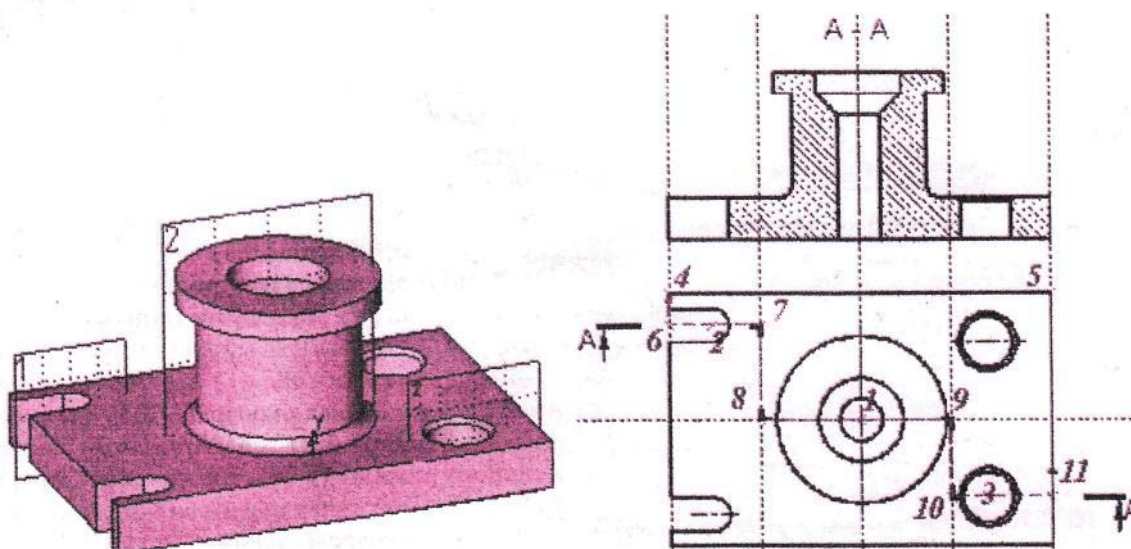


Рис. 3. Ступінчастий складний розріз

Нині в галузі моделювання широко застосовують віртуальне моделювання.

*Віртуальне (або твердотільне) моделювання* — один з аспектів використання Систем Автоматизованого Проектування (САПР, англ. CAD — ComputerAided Design) [2, с. 2].

Цей метод усе більше використовується як основний метод моделювання у проектуванні, й для того є кілька важливих причин:

- віртуальна модель здатна відтворити практично всі значущі властивості реального об'єкта, зокрема форму і фізико-механічні властивості матеріалу деталі та взаємодію з іншими деталями та навколишнім середовищем, причому все це можна легко змінювати;
- під час моделювання можна здійснювати різнобічний аналіз моделі та змінювати її масштаб, наприклад, щоб краще роздивитися дрібні елементи;
- забезпечується можливість моделювання роботи механічної системи, зокрема таких елементів, як важелі, кулачки, зубчасті колеса, пружини, гідравлічні передачі тощо;
- створюється можливість «зазирнути всередину моделі» або «пролетіти через» елементи моделі, що часто неможливо зробити ані з моделлю, ані з реальним виробом;
- модель може бути швидко передана через комп'ютерні мережі, представлена на веб-сайтах тощо.

Застосування віртуального моделювання дозволяє відтворити практично всі значущі властивості реального об'єкта, зокрема форму і фізико-механічні властивості матеріалу деталі та взаємодію з іншими деталями та навколишнім середовищем, причому всі ці показники можна легко змінювати. Під час моделювання можна одержати вигляд об'єкта в різних проєкціях, змінюючи її масштаб. Віртуальне (або твердотільне) моделювання — один із шляхів використання Систем Автоматизованого Проєктування (*САПР*, англ. *CAD — ComputerAided Design*), які допомагають проєктувальнику на різних стадіях процесу проєктування.

Процес проєктування є процесом передачі ідей, їх візуалізації та прийняття рішень. Якщо проєкт не є принципово новим, то цілком зрозуміло, що розпочинати проєктування від самого початку буде економічно невиправданим. CAD-системи дозволяють проєктувальнику швидко і легко модифікувати проєкт, переробляти і доопрацьовувати його.

Таким чином, сучасне програмне забезпечення для автоматизації проєктування забезпечує значно більше можливостей, ніж просте креслення за допомогою комп'ютера. САД-системи дозволяють проєктувальнику швидко і легко модифікувати проєкт, переробляти і доопрацьовувати його. Саме ці властивості САД-систем приваблюють зараз учителів і викладачів позашкільних установ [2, с. 6-11]. Використання комп'ютерних програм із метою проєктування й моделювання виробів підвищує швидкість його виконання, забезпечує якість й тривимірний вигляд виробу.

**Висновки.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій педагогом під час підготовки та проведення занять в умовах позашкільної освіти забезпечує підвищення рівня засвоєння знань та умінь вихованцями, можливість моделювання та проєктування будь-яких виробів і деталей, розширення просторового уявлення та розвиток у вихованців творчого підходу до вирішення технічних завдань.

### Література:

1. Биковська О.В. Позашкільна освіта в Україні: навч. посібник / О.В. Биковської. — К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. — 224 с.
2. Дзюба С. Інформаційні технології проєктування: Основи автоматизованого проєктування / С. Дзюба, В. Пасічник. — 2007. — №37-39(421-423). — с.1-24. («Інформатика»)
3. Архів Національної бібліотеки ім. В.І. Вернадського [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua>.
4. Методичні рекомендації з питань організації навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах у 2013-2014 навчальному році [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/pozashk\\_osv/36813/](http://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/36813/).

*Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час здійснення підготовки з машинознавства в умовах позашкільної освіти. У статті розглянуто й проаналізовано можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема автоматизованих систем проєктування під час здійснення підготовки з машинознавства в умовах позашкільної освіти.*

**Ключові слова:** позашкільна освіта, інформаційно-комунікаційні технології, моделювання, автоматизована система проєктування, тривимірне моделювання.

*Использование информационно-коммуникационных технологий для подготовки по машинознательству в условиях внешкольного образования. В статье рассматриваются и анализируются возможности использования информационно-коммуникационных технологий, в частности автоматизированных систем проектирования, для подготовки по машинознательству в условиях внешкольного образования.*

**Ключевые слова:** *внешкольное образование, информационно-коммуникационные технологии, моделирование, автоматизированная система проектирования, трехмерное моделирование.*

*Usage of Information and Communication technologies during Mechanical Engineering preparation under the conditions of non-formal education. The article reviews and analyzes the possibility of using Information and Communication Technologies, in particular automated design systems under the conditions of non-formal education.*

**Keywords:** *non-formal education, Information and Communication Technologies, modelling, automated design systems, three-dimensional modeling.*

УДК 373.5.091.33:044.77

А.В. Грицак  
м. Вінниця, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ ВЕБ 2.0 НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЇ

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та мережі Інтернет, існують широкі можливості для спілкування, навчання, між усіма учасниками навчального процесу. Розвиток Інтернету створює нові можливості для зберігання, обробки, перегляду навчальної інформації, при підтримці роботи сервісами Веб 2.0, що полегшують управління та використання навчального матеріалу.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблема й особливостями використання засобів ІКТ та мережних сервісів у навчальному процесі опікувалися вітчизняні науковці В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, Н. Морзе, С. Сисоєва. Серед російських науковців слід виокремити праці І. Захарової, Є. Полат та ін.

**Мета статті** — висвітлити особливості використання сервісів Веб 2.0 на уроках технологій.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах мережа Інтернет перестає бути засобом, що дозволяє лише одержати доступ до віддаленого ресурсу. Вона сама стає ресурсом, який вирішує нові педагогічні завдання, здійснювати навчальну діяльність, знаходити навчальні матеріали. Доцільне використання його можливостей у педагогічній практиці забезпечує високу якість навчального процесу, суть якого полягає в неформальній комунікації на основі повного доступу до аудіо-, відео-, графічної і текстової інформації усіма учасниками навчального процесу [3, с. 45].

Використання мережних технологій і сервісів Веб 2.0 дозволяє вирішувати низку освітніх завдань. Сервіси Веб 2.0 — друге покоління мережних сервісів, що останнім часом стали основою розвитку мережі Інтернет та набули значного поширення в сфері освіти.

Термін Веб 2.0 з'явився в наукових колах у 2005 році. Науковцем Тімом О'Рейлі було висвітлено тенденцію розвитку мережі Інтернет як еру безлічі сайтів, що побудовані за спільними принципами. Таке явище отримало назву Веб 2.0. Тім О'Рейлі пропонує наступне визначення: Веб 2.0 — це методика проектування систем, які шляхом обліку мережних взаємодій стають тим кращі, чим більше людей ними користуються» [4].

Особливістю Веб 2.0 є принцип залучення користувачів до наповнення та багаторазового використанню контенту. Порівнюючи сервіси покоління Веб 1.0 і Веб 2.0, ми можемо з упевненістю зробити висновок, що Веб 2.0 максимально акцентує увагу на використанні індивідуальних підходів та задоволенні основних потреб користувачів. Принциповою відмінністю сервісів Веб 2.0 від Веб 1.0, є те, що їх використання дає змогу не лише переглядати Веб-ресурси мережі, а й завантажувати власні, здійснювати обмін цими ресурсами з іншими

користувачами, діяти спільно з метою їхнього накопичення, брати участь в обговореннях тощо.

Сервіси Веб 2.0 змінюють звичні стереотипи використання глобальної мережі, що перестала бути середовищем передавання інформації і транспортним каналом постачання знань. Пасивна позиція «читача» (споживача інформації) змінюється на інтерактивну позицію «письменника» (коментатора, співучасника дискурсу, виробника інформації) [1, с. 22].

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 мережеві співтовариства, які об'єднують свої зусилля для досягнення відповідної мети.

Аналіз можливостей основних соціальних сервісів мережі Інтернет дає змогу визначити сервіси, використання яких забезпечує ефективний вплив на роботу з освітніми Веб-ресурсами.

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 та забезпечує активне використання їх у навчальній, науковій та професійній діяльності [3, с. 112].

Соціальні сервіси Веб 2.0 передбачають активну участь людей у наповненні мережі матеріалами сприяють обміну, аналізу власних знань і вмінь, надають можливість ділитися своїми матеріалами. Серед різноманіття способів класифікації сервісів Веб 2.0 визначимо найбільш поширені сервіси, які доцільно застосовувати на уроках технології:

1. Мережеві щоденники.
2. Спільний пошук інформації.
3. Спільне зберігання закладок.
4. Спільне зберігання медіафайлів: фотографії, схеми, малюнки, презентації, відеодокументи, карти знань, аудіозаписи.
5. Спільне редагування документів, електронних таблиць.
6. Колективне редагування гіпертекстів.

Проаналізувавши науково-методичну літературу бачимо, що важливе місце на уроках технологій освіти займають сервіси Веб 2.0: ютуб, Вікі, блоги, віртуальні сайти, вебквести, соціальні закладки, соціальні мережі [2, с. 46].

Розглянемо більш детально можливості соціальних сервісів Веб 2.0 на уроках технології:

**YouTube (Ютюб)** Інтернет-служба, що надає послуги з розміщення відеоматеріалів. Користувачі можуть додавати, продивлятися і коментувати ті чи інші відеозаписи. Завдяки простоті та зручності використання, YouTube став одним із найпопулярніших місць для розміщення відеофайлів. Служба містить як професійні кліпи так і аматорські відеозаписи, включаючи відеоблоги.

Засновник YouTube Чад Герлі вважає, успіх компанії полягає не тільки в тому, що за допомогою сайту користувачі можуть показати своє відео всьому світу, а й тому, що на YouTube можна легко знайти потрібне відео і порекомендувати його іншим [5].

Під час вивчення теми «Проектування як складова сучасного виробництва» варіативного модулю «Проектна технологія у перетворювальній діяльності людини» на уроках технології доцільно продемонструвати відеофрагмент з YouTube (електронний ресурс: <http://www.youtube.com/watch?v=ОН36bvftDXs>), який детально демонструє процес створення та креслення деталі (рис.1).

**Вікі** — це Веб-сайт (або інша гіпертекстова збірка документів), що дозволяє користувачам змінювати самостійно вміст сторінок через браузер, використовуючи спрощену і зручнішу, порівняно з HTML, вікі-розмітку тексту [5].

Використання Вікі-енциклопедії в навчальному процесі дає змогу:

- створити єдину платформу для надання енциклопедичних відомостей у процесі викладання предмету технології;
- активізувати використання й створення освітніх Веб-ресурсів для використання на уроках технології;

– організувати індивідуальну або групову роботу учнів на уроках технологій.

**Блог** (мережевий журнал чи щоденник подій) — це Веб-сайт основним умістом якого є записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються.

Блогерами називають людей, які є авторами блогів. Сукупність усіх блогів в Інтернеті створює блогосферу. Популярність блогосфери зумовлена насамперед можливістю використання таких недоступних раніше інструментів, як RSS, trackback та ін. За версією газети «Вашингтон профайл» (англ. *Washington Profile*), першим блогом вважають сторінку Тіма Бернса-Лі, де він, починаючи з 1992 р., публікував новини. Широке використання блогів розпочалося з 1996 року. У серпні 1999 р. комп'ютерна компанія «Pyra Labs» із Сан-Франциско відкрила сайт Blogger. Це була перша безкоштовна блогова служба. Згодом Blogger був викуплений компанією Google [5].

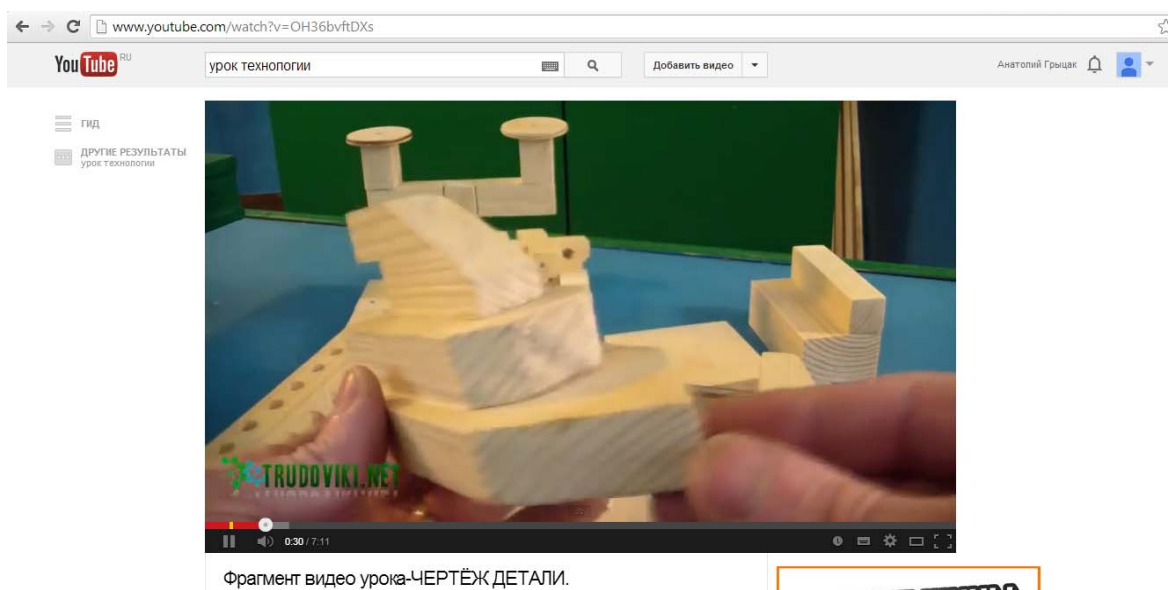


Рис. 1. Відеофрагмент «Створення креслення деталі»

Проаналізувавши характеристики сервісних систем, переконуємося, що користувач сам визначає, в якому напрямку вести пошук, які сайти переглядати насамперед, і як представляти знайдені результати.

**Висновки.** Використання сервісів Веб 2.0 на уроках технології дає можливість упроваджувати ІКТ, створювати умови для навчальної, дослідницької та наукової роботи, розвитку самостійної роботи, а також дають змогу безкоштовно зберігати, класифікувати, обмінюватись інформацією між усіма учасниками навчального процесу. Сервіси Веб 2.0 створюють належні умови для методичного забезпечення проведення занять з предмету технології та дозволяють учителям реалізовувати власні методичні розробки.

### Література:

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутніх учителів / Р. С. Гуревич, О. М. Скупий // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. праць. — Вип. 21. — Київ—Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009.
2. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : [навчально-методичний посібник]; за заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Теращука. — Тернопіль-Умань, 2007. — 208 с.
3. Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. — М. : ПЕРСЭ, 2006. — 112 с.
4. O'Reilly Tim What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software / T. O'Reilly. — [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>
5. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>



*У статті висвітлено шляхи використання соціальних сервісів Веб2.0 на уроках технології. Використання цих сервісів сприяє формуванню критичного мислення учнів, розвитку інтелектуальних умінь, створення умов для дослідницької роботи.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, мережеві технології, сервіси Веб 2.0, YouTube, Вікі, Блог, урок технології.

*В данной статье предложены пути использования социальных сервисов веб2.0 на уроках технологий. Использование сервисов способствует формированию критического мышления, учащихся, развитию интеллектуальных умений создание условий для исследовательской работы учащихся.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, сетевые технологии, сервисы Веб 2.0, YouTube, Вики, Блог, урок технологии.

*This paper focuses on ways to use social services Web2.0 in the classroom technology. Utilization of Web 2.0 technologies in the classroom contribute to the formation of critical thinking, students, development of intellectual skills to create the conditions for research students.*

**Keywords:** information and communication technology, network technology, service Web 2.0, YouTube, wikis, blogs, lesson technologies.

УДК 378.091.33 : 001.895

М.Ю. Кадемія  
м. Вінниця, Україна

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство є постіндустріальним або інформаційним. Його також називають суспільством економіки знань. Одним із головних пріоритетів є використання комп'ютера та інформаційних технологій у всіх ланках життєдіяльності людини.

В освіті загострюється проблема підготовки випускника, який на високому рівні володіє інформаційними технологіями (ІТ) у зв'язку з високими темпами розвитку та вдосконалення науки і техніки, потребою суспільства в компетентних фахівцях, які відповідатимуть потребам сучасного суспільства.

З іншого боку, як і впродовж останніх десяти років, спостерігається постійне зниження інтересу учнів до вивчення природничо-математичних дисциплін, особливо математики і фізики.

Одним із шляхів підвищення інтересу до вивчення математики і фізики, активізації пізнавального інтересу є використання в навчальному процесі ІТ. За умови використання ІТ змінюється місце учня в процесі навчання. Він стає центром діяльності між вчителем і учнями і відповідно складаються «суб'єкт — суб'єктні» відносини. За такої умови вчитель є консультантом, порадиником, помічником, який стимулює активність, ініціативу і самостійність.

**Аналіз попередніх досліджень** свідчить, що історією походження інновацій в освіті пов'язують із періодом зародження експериментальної педагогіки. Важливим досягненням в організації інноваційних процесів стало створення «Бюро педагогічних експериментів» під керівництвом Дж. Дьюї та міжнародного об'єднання педагогічного руху «Нова школа» під керівництвом А. Фер'єра (Швейцарія), мета діяльності яких полягала в узагальненні та розповсюдженні інноваційного досвіду шкільної освіти [1, с. 338].

Головною метою запровадження інновацій в освіті кінця ХХ — початку ХХІ століття є необхідність відповідати викликові глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі.

Розглядаючи проблему підвищення якості фізико-математичної підготовки учнів, необхідно звернути увагу на сучасні підходи щодо викладання цих дисциплін, розробки та впровадження інноваційних технологій навчання у вивчення математики та фізики. Цією проблемою опікуються, такі вчені: С. Гончаренко, О. Дубінчук, В. Заболотний, В. Сергієнко, З. Слєпкань, О. Співаківський, Н. Шут та ін.

Ученими розглядалися питання здійснення якісної фізико-математичної підготовки учнів, уміння використовувати набуті знання на практиці та питання, що стосуються використання сучасних методик, технологій навчання в процесі оволодіння математикою і фізикою.

**Мета статті** полягає в розгляді використання інноваційних технологій навчання в підвищенні якості фізико-математичної підготовки учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Інновації в освіті — 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 інноваційного стану [1, с. 338].

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідей з метою розв'язання суперечностей. Аналіз нинішнього стану вивчення математики та фізики засвідчує:

- слабку світоглядну, політехнічну і гуманітарну спрямованість;
- недостатню орієнтацію на життєво важливі проблеми;
- недостатню мотивованість;
- відсутність індивідуального підходу з урахуванням інтересів і здібностей учнів.

Нині з'явилися нові підходи до таких проблем: як і чому навчати, розроблення та використання нових педагогічних технологій, прийомів, методів та нових поглядів щодо взаємин «учень — учитель» та двох типів діяльності: навчальної і учбової.

Навчальна діяльність характеризується взаємодією з комп'ютером вчителя. Комп'ютер допомагає вчителю в управлінні навчальним процесом, наприклад, комп'ютер надає результати виконання тестів, контрольних робіт з відповідним аналізом помилок, затрат часу. Дані можуть накопичуватися, комп'ютер надає можливість здійснювати порівняльний аналіз якості виконання завдань та ін. Також можуть надаватися рекомендації щодо виконання робіт, усунення недоліків і помилок, а також використання можливостей для спілкування, здійснення інтерактивного навчання.

Навчальна діяльність передбачає безпосередню взаємодію учнів з комп'ютером. Комп'ютер визначає завдання й оцінює правильність його виконання та за необхідності надає відповідну допомогу.

Важливим у навчальному процесі є проблема розвитку пізнавальної діяльності учнів, формування інтересу до процесу пізнання, до способів пошуку, засвоєння, переробки та використання інформації, що дозволяє учням легко орієнтуватися в сучасному швидкоплинному світі. Створення нових технологій, розроблення нових методик навчання і викладання, розроблення та впровадження в навчальний процес нестандартних форм проведення уроків, варіативних програм і підручників, повністю не розв'язує наявних проблем. Успіх і результативність у багатьох випадках залежить від педагогічної майстерності вчителя, від його компетентності з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Незважаючи на це, викладання фізико-математичних дисциплін у школі зіштовхується з проблемою зниження інтересу учнів до цих дисциплін, які суспільство вважає найскладнішими.

Перед педагогами постало одне з найважливіших завдань — підвищити інтерес учнів, не відлякуючи складністю предметів. Особливо важливою тепер є проблема розвитку творчих здібностей учнів, формування компетентної особистості. Тому й обирають серед множини сучасних педагогічних технологій ті, що сприятимуть активізації та інтенсифікації діяльності учнів, що дозволить підняти рівень мотивації, потреби в засвоєнні знань і вмій, результативності навчання.

До таких технологій належать:

- проблемне навчання;

- інформаційно-комунікаційні технології;
- науково-дослідна і проектна діяльність;
- інтерактивне навчання;
- розв'язок творчих завдань.

Використання в навчальному процесі комп'ютера та ІТ дозволяє інтенсифікувати роботу на уроці під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю.

Розглянемо деякі з них:

- Пояснення нового матеріалу.

На цьому етапі уроку важливим є використання ілюстративного матеріалу. Візуальне насичення навчального матеріалу сприяє покращенню його засвоєння і запам'ятовування. Під час вивчення нового матеріалу можна використовувати презентацію, демонстрацію (віртуальну) дослідів, їхній аналіз. Поєднання усного пояснення навчального матеріалу в поєднанні з презентацією, віртуальними демонстраціями загострює увагу учнів на особливо важливих питаннях теми, що вивчається.

- Розв'язання задач.

На цьому етапові уроку реалізується певний навчальний тип діяльності. Відпрацьовуються різноманітні програми, що сприяють навчанню учнів розв'язувати задачі, особливо якісні задачі з фізики. Програми можуть містити задачі різного рівня складності, а також алгоритми, зразки розв'язків, довідкові матеріали, а також відповіді.

- Контроль знань.

Нині широкого використання в контролі знань учнів набули тести, а також електронні журнали, що дають можливість не тільки фіксувати результати тестування, час виконання, якість та кількість спроб. Усе це дає можливість якісно здійснювати моніторинг якості знань учнів.

Окрім цього, використовуючи ІТ, можна створювати різноманітні навчальні, демонстраційні програми, моделі, ігри. Такі ефективні розробки формують позитивне ставлення учнів до навчання, надають допомогу і можливість навчання за власною траєкторією.

Для прикладу наведемо використання інформаційно-комунікаційних технологій та методу проєктів у вивченні математики. Такою зараз поширеною технологією є технологія Веб-квест.

Учням старшої школи пропонується взяти участь у міжшкільному проєкті з вивчення теми: «Світ логарифмів».

Структура Веб-квеста відображена на його головній сторінці.



**Світ логарифмів**

Вінницьке міжрегіональне вище професійне училище

**Меню**

- ▶ Анотація
- ▶ Теоретика
- ▶ Практика
- ▶ Історія
- ▶ Учасники проєкту
- ▶ Зошит учня

**АБІТУРІЕНТАМ**  
ЗНО Математика

**Студентам на допомогу**  
Навчальне відео

**Головна**

Математика — цариця всіх наук. Її улюблениця — істина, її вбрання — простота і ясність. Палац цієї володарки оточено тернистими заростями, і, щоб досягти його, кожному доводиться пробиратися крізь хаші. Випадковий мандрівник не виявить у палаці нічого привабливого. Краса його відкривається лише розуму, що любить істину і загартований в боротьбі з труднощами, такому, який свідчить про незвичайну схильність людини до заплутаних, але невичерпних піднесених розумових насолод.

*Ян Снядецький*

Математику вже навіть задля того треба вивчати, що вона розум до ладу приводить.

*М. В. Ломоносов*



Робота в проєктах дозволяє підвищити мотивацію учнів та активізувати їхню діяльність,

вчить їх працювати самостійно в команді, приймати рішення і відповідати за них. В основі виконання проектів лежать знання та вміння учнів, що інтегровані з різних предметів, а також з інформатики. Це дозволяє виконувати їх в єдиному інформаційно-освітньому середовищі.

Іншим досить цікавим використанням інноваційних технологій навчання є віртуальне або імітаційне моделювання, що набуло широкого використання в процесі вивчення фізики — це проведення віртуального експерименту в процесі вивчення нового матеріалу та виконання лабораторних робіт.

Головною особливістю сутності імітаційного моделювання є ігровий його характер, що переважно здійснюється за рахунок наявності різноманітних ролей. У процесі рольової взаємодії відбувається розв'язання навчальних і змодельованих практичних завдань, обмін цінностями, знаннями, вміннями, під час яких відбувається реалізація конкретних педагогічних завдань.

Кожна роль у грі здобуває певну особистісну забарвленість, у ній фіксуються професійно значущі або професійно неприпустимі риси особистості. Розігрування дії відбувається в ситуації, що супроводжується виникненням різкої реакції її учасників і вимагає від них мобілізації професійних, інтелектуальних і психофізичних здібностей.

Так, низку лабораторних робіт з фізики за відсутності необхідного обладнання пропонується проводити віртуально. Наприклад, виконання лабораторної роботи «Вимірювання прискорення вільного падіння» можна провести у вигляді віртуального експерименту з використанням Інтернету.

**Висновок.** Використання інноваційних технологій навчання у вивченні фізико-математичних дисциплін дозволяє:

- скоротити час на формування механічних навичок учнів;
- збільшити інтенсивність і кількість завдань, вправ, задач;
- досягти оптимального темпу роботи;
- підвищити рівень матеріально-технічного забезпечення уроків;
- підвищити мотивацію навчальної діяльності.

Усе це в комплексі дозволяє змінити навчальний процес, методику навчання поряд з традиційними методами, прийомами і способами використання інноваційних технологій навчання, анімацій, ІКТ, міжпредметної інтеграції знань, що має місце в проектній технології навчання, творчого розвитку мислення, активізує навчальну діяльність учнів і неминуче приведе до підвищення якості фізико-математичної підготовки.

### Література:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти / В. Г. Кремень. — К., 2005. — 447 с.
3. Методические материалы. Модели уроков [Електронний ресурс] / Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. Интерактивные лабораторные работы по физике. — Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/bf5c59d6-a562-2c61-9d98-139ac12015dd/114735/>.

*У статті розглядаються інноваційні технології навчання та їхнє використання в фізико-математичній підготовці, підвищення мотивованості навчання та якості знань.*

**Ключові слова:** активізація, Веб-квест, інноваційні технології, метод проектів, пізнавальна діяльність.

*В статье рассматриваются инновационные технологии обучения, их использование в физико-математической подготовке, повышение мотивации обучения и качества знаний.*

**Ключевые слова:** активизация, Веб-квест, инновационные технологии, метод проектов, познавательная деятельность.

*The article deals with innovative learning technologies and their use of physical and mathematical training, increase learning motivation and quality of knowledge.*

**Keywords:** activation, Web-quest, innovative technologies, project method, cognitive activity

## **ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ОПОРНИХ СХЕМ, ТАБЛИЦЬ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Постановка проблеми.** Об'єктивна необхідність використання візуальних засобів у процесі навчання обумовлена їх значним впливом на процес розуміння і запам'ятовування: при дослідній перевірці ефективності запам'ятовування навчального матеріалу встановлено, що за умови слухового сприймання інформації засвоюється 15 %, при зоровому — 25 %, а в комплексі, тобто при зоровому і слуховому одночасно — 65 % [1, с. 12-13]. Дослідження фізіологів показали, що 80 % інформації людина одержує через зоровий аналізатор. Пропускна здатність каналів приймання й оброблення інформації лінією «вухо-мозок» дорівнює 50000 біт/с, а лінією «око-мозок» — 50000000 біт/с.

Ці дані дозволяють зробити висновок про необхідність обов'язкового поєднання учителем словесних і несловесних (візуальних) методів навчання.

**Аналіз досліджень із окресленої проблеми.** Історично склалося так, що необхідність звертання до візуальних образів була постульована, як педагогічний принцип ще в XVII столітті. Уперше візуалізація як принцип навчання ввів у теорію й практику навчання Я. Коменський. Сформульоване ним «золоте правило» говорить, що все підлягаюче засвоєнню треба дати учням для попереднього сприйняття, якому підлягає все те, що сприймається органами почуттів.

Ян Амос Коменський вважав візуальність джерелом накопичення знань. Його послідовник, Песталоцці, стверджував, що візуальність є ще й засобом розвитку здібностей і духовних сил дитини. Він усвідомлював, що не всяка візуалізація служить джерелом знань і не всяка візуалізація сприяє розвитку [7].

Російський педагог К. Ушинський вказував, що візуалізація відповідає психологічним особливостям дітей, які мислять «формами, звуками, фарбами, відчуттями». Наочне навчання К. Ушинський визначав як «таке навчання, що будується не на далеких від дійсності уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною» [2, с. 5].

До вивчення наочності і її ролі в процесі навчання й пізнання зверталися відомі дидакти, психологи, фахівці в галузі теорії й методики навчання.

Видатний філософ і математик В. Лейбніц стверджував, що «візуалізація гарний засіб проти невизначеності слів» [3, с. 4].

Педагогіка запозичила ідеї відомих педагогів, мислителів і їх послідовників, тому пояснення вчителя зв'язувалися з необхідністю демонструвати предмет засвоєння, представлений у почуттєвій формі, у вигляді речі, картини тощо, за допомогою наочних приладів.

Спробу математично точно визначити візуальність зробив В. Болтянський [5, с. 6]. Він стверджував, що візуальність складається із двох основних властивостей: ізоморфізму й простоти, тобто може бути виражена наступною формулою: **візуалізація = ізоморфізм + простота** (ізоморфізм — відповідність між об'єктами, тотожність, що виражає їх структуру). Тобто це правильне ізоморфне відображення істотних рис явища й простота його сприйняття.

**Метою статті** є окреслення можливих шляхів візуалізації навчального процесу вчителем під час пояснення нового матеріалу, узагальнення, систематизації та перевірки знань учнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дидактичні засоби, як і методи, форми, є частиною педагогічної системи. Вони виконують такі основні функції: інформаційну, засвоєння нового матеріалу, контролюючу. Вибір засобів навчання залежить від дидактичної концепції, мети, змісту, методів і умов навчального процесу [2, с. 3-4]. Засоби навчання поділяються на прості та складні.

До простих засобів належать:

- словесні — підручники, навчальні посібники і т. і.;
- візуальні — реальні предмети, моделі, картини тощо.

До складних засобів належать:

- механічні візуальні пристрої — діаскоп, мікроскоп, кодоскоп та ін.;
- аудіальні засоби — програвач, магнітофон, радіо;
- аудіовізуальні — звуковий фільм, телебачення, відео;

– засоби, які автоматизують процес навчання — лінгвістичні кабінети, комп'ютери, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі.

Усі перераховані вище візуальні засоби, так само як і засоби вербальні, прості в експлуатації і не вимагають додаткових пристроїв, але вони постійно удосконалюються [2, с. 22]. Щорічно з'являються все нові ідеї, а засоби навчання, введені раніше, піддаються модернізації. Незалежно від того, на які аналізатори вони впливають, з певного погляду вони аналогічні, тому що засновані на механізмах, що замінюють слухові і зорові дії людини [4, с. 19].

У сучасних умовах значного розвитку набули комп'ютерні засоби візуалізації навчального матеріалу, існує значна кількість документально-навчальних фільмів, презентацій з інтерактивними схемами та таблицями, електронних посібників та підручників. Усе це сприяє оптимізації навчального процесу та підвищенню рівня засвоєння знань учнями.

У педагогіці виділяють кілька видів візуалізації. Розуміння ролі й значення кожного виду візуалізації на кожному етапі навчання необхідне для розробки оптимальної методики. Існує кілька принципів, за якими класифікуються види візуалізації. У цьому випадку види наочності класифікуються за градацією прийомів діяльності, що відображають способи моделювання окремого знання або організованого набору знань [6].

**Операційна візуалізація** — процес формування моделі в навчальній діяльності, що базується на опорних зовнішніх діях. До операційної наочності належить демонстраційна візуалізація. Застосування оперативної наочності розширює число каналів передавання й одержання інформації, прискорюючи й поглиблюючи сприйняття досліджуваного матеріалу. Застосування оперативної наочності може служити мотивацією творчої діяльності учня, дозволяє побачити процеси в динаміці, сприяє встановленню міжпредметних зв'язків, важливих для покращення якості освіти [6].

**Формалізована візуалізація** — процес формування моделі в навчальній діяльності, що базується на структурних зовнішніх діях, процес формування «зовнішньої» структури, структури позначення, виділення або розміщення тексту на дошці або в навчальному посібнику. До цього виду візуалізації належать: використання у процесі записування курсиву, рамки, виділення окремих формул, підкреслення важливих слів і пропозицій, позначення значимості тексту на полях різними знаками, використання кольору для виділення важливих частин, елементів. Цей вид візуалізації сприяє кращому сприйняттю, осмисленню й запам'ятовуванню матеріалу, допомагає учням сконцентрувати увагу на головному [6].

**Структурна візуалізація** — процес формування моделі навчальної діяльності, що базується на структурних зовнішніх діях, процес формування «внутрішньої структури». До цього виду візуалізації належить виділення основного матеріалу, побудова моделі з опорою на стійкі асоціації, що характеризуються повнотою викладання основних понять, об'єкта сприйняття.

**Фонова візуалізація** — процес моделювання специфічних особливостей цього організованого набору знань, що має мотиваційний наскрізний характер, що забезпечує краще сприйняття й засвоєння. Фонова візуалізація характеризується тривалістю, неодномірністю асоціативно-рефлекторних функцій сприйняття, «ненав'язливістю» побічно застосовуваних дій [6].

**Дистрибутивна візуалізація** характеризується структурними зовнішніми діями у процесі вивчення сформованої моделі в процесі навчальної діяльності. До цього виду належить структура розміщення матеріалу, виділення базових визначень, порцій матеріалу. Використання цього виду наочності дозволяє розставляти акценти на досліджуваному матеріалі, робить його

доступним для сприйняття й засвоєння, учить логічно мислити, аналізувати, виділяти головне й встановлювати зв'язки між досліджуваними поняттями, уміти орієнтуватися у великому обсязі інформації, виховує критичне ставлення, учить бути зібраним [6].

**Візуалізація спадкоємності** характеризується опорністю асоціативних зв'язків усередині предмета й між предметами.

Застосування методів візуалізації в навчальному процесі сприяє розвитку образного та абстрактного мислення учнів, а також активує різні форми розумової діяльності. У результаті чого підвищується ефективність навчання різним дисциплінам.

Проблема створення та адаптації засобів навчання є завжди актуальною. Освітнє середовище навчального закладу має бути сформоване як насамперед, інформаційне, що використовує у всій повноті нові інформаційні технології та сучасні технічні засоби навчання. До компонентів такого інформаційного середовища входять інструментальні технічні засоби для організації процесу ефективного навчання із застосуванням цифрових освітніх ресурсів. До таких технічних засобів належать у першу чергу засоби візуального способу демонстрації інформації учням.

**Візуальні технічні засоби навчання** — інтерактивні дошки і монітори все частіше використовуються у сфері освіти. Інтерактивні дошки поєднують проекційні технології з сенсорним пристроєм, що дозволяє не тільки відображати на демонстраційному екрані монітор комп'ютера, а й керувати процесом демонстрації моделюючих програм або віртуальних об'єктів, вносити правки або корективи у графічне зображення, робити різними кольорами позначки на зображенні конспекту уроку, зберігати авторські розробки для подальшого використання тощо. Під час роботи біля інтерактивної дошки вчитель завжди у центрі уваги учнів і підтримує з класом візуальний контакт [7].



**Рис. 1. Приклад схеми, виконаної у Microsoft PowerPoint для унаочнення матеріалу підручника**

Проте якісне використання інтерактивних дошок і комп'ютерних навчальних комплексів на їх основі у навчальному процесі можливе за умови створення принципово нових дидактичних матеріалів для проведення уроків, які основані на інтерактивних технологіях. Одним із сучасних способів подання навчального матеріалу є використання інтерактивності у навчальному процесі.

Інтерактивність — здатність реагувати на дії користувача [8]. До неї належать:

1. Гіперпосилання — «активні» посилання на інші слайди, інші документи, Web-сторінки тощо.

2. Дії при наведенні мишки і натисненні лівої кнопки (в тому числі кнопки керування).

3. Тригери — запуск анімації після натиснення ручним маніпулятором на певному об'єкті.

Однією із переваг використання тригерів є те, що вони можуть запускати кілька ефектів анімації. При цьому варто пам'ятати, що у процесі роботи з тригерами потрібно відключити зміну слайда за натисканням і часом. Недоліком використання тригерів є те, що після вибору тригера важко знайти в списку елементів слайду потрібний об'єкт.

Учитель технологій, використовуючи цей спосіб подання навчального матеріалу, може унаочнити будь-яку інформацію з підручника або посібника, зобразити процеси, явища, алгоритми створення проектів за допомогою інтерактивних схем та таблиць.



Рис. 2. Приклад інтерактивної таблиці, виконаної у Microsoft PowerPoint за допомогою тригерів

Застосування методів візуалізації в процесі навчання у школах, технікумах та ВНЗ — тобто на різних рівнях освіти, сприяє розвитку образного та абстрактного мислення, а також активує різні форм розумової діяльності. У результаті чого підвищується ефективність навчання різним дисциплінам.

Інтерактивні мультимедійні навчальні матеріали можуть бути використані:

- вчителем у процесі пояснення нового матеріалу, узагальнення, систематизації та перевірки знань учнів;
- учнями з метою самостійного опрацювання теми;
- учнями з метою систематизації матеріалу, прослуханого під час уроку;
- у процесі підготовки до ТО, ДПА;
- для дистанційного навчання.

Разом з тим, використовуючи дидактичні матеріали, розроблені на основі тригерів у програмі Microsoft Office PowerPoint, учні навчаються працювати за проектною технологією,



здобувати корисну інформацію, опрацьовувати її використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, отримувати навички XXI століття, працювати у програмі Microsoft Office PowerPoint, користуватися оргтехнікою, демонструвати свої знання, уміння та навички. Викладачі можуть використовувати такі інтерактивні мультимедійні навчальні матеріали для проведення уроків, лекцій, практичних та лабораторних занять, а також у прозаурочній і самостійній роботі учнів.

Проте, ефективність застосування візуальних засобів у навчальному процесі залежить не лише від якості та дидактичних можливостей відповідних засобів, але й від готовності викладача до самостійного проектування та практичного використання цих засобів у процесі навчання.

**Висновок.** Отже, ефективність застосування елементів візуалізації у навчальному процесі беззаперечна, але для використання візуальних дидактичних матеріалів із комп'ютерними навчальними комплексами на основі інтерактивних дошок необхідне створення принципово нових навчальних посібників із залученням сучасного програмного забезпечення та новітніх технологій. Створені таким чином навчальні матеріали можуть використовуватися під час проведення уроків різних типів та на різних їх етапах, а також у позаурочній і самостійній роботі учнів.

### Література:

1. Волощук І. С. Концептуальні засади розвитку творчих здібностей школярів / І. С. Волощук // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2009. — № 3. — С. 4-9.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : посібник [для пед. працівників і студ. пед. навч. закл.] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. — Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. — 116 с.
3. Данилевич Л. П. Створення засобів наочності з використанням комп'ютерних технологій / Л.П. Данилевич, О. М. Лиходід // Професійна підготовка педагогічних працівників. — К.-Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2008. — С. 16-24.
4. Коберник О. М. Проектування на уроках технології / О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2011. — № 4. — С. 23-26.
5. Тыщенко О.Б. Границы возможностей компьютера в обучении / О. Б. Тыщенко, М. В. Уткес // Образование. — 2002. — №4. — С.85-91.
6. Застосування візуальних засобів навчання для підвищення ефективності навчального процесу у ПТНЗ. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://ukraine-diplom.com/40/16217-zastosuvannya-vizualnix-zasobiv-navchannya-dlya-pidvishhennya-efektivnosti-navchalnogo-procesu-u-ptnz.html>
7. Бельчев П. В. Комп'ютерно-орієнтована лекція з фізики зі зворотнім зв'язком / П. В. Бельчев // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Додаток 4, том 4(18) — 2009. - Тематичний випуск, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. — С.27-36.
8. Інтерактивність. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://wikipedia.org.ua/Інтерактивність>.

*У статті окреслюються можливі шляхи візуалізації навчального процесу вчителем і використання інтерактивних візуальних елементів для пояснення нового навчального матеріалу, узагальнення, систематизації та перевірки знань учнів.*

**Ключові слова:** інтерактивна схема, візуалізація навчального процесу, систематизація знань.

*В статье рассматриваются возможные пути визуализации учебного процесса учителем, а также использование интерактивных визуальных элементов во время изучения нового учебного материала, систематизации и проверки знаний учащихся.*

**Ключевые слова:** интерактивная схема, визуализация учебного материала, систематизация знаний.

*The article describes possible ways to visualize the learning process the teacher to explain the new material, summarizing, organizing and testing students.*

**Keywords:** interactive diagram, visualization educational process, systematization of knowledge.

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ КРЕСЛЕННЯ З ОСНОВАМИ ВИРОБНИЦТВА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

**Постановка проблеми.** Синтез наук зумовлює подальший розвиток сучасної техніки. Міжпредметні зв'язки, здійснювані вчителем, не лише сприяють з'ясуванню учнями наукових основ сучасної техніки, але й формують у них різнобічний підхід, що забезпечує успішне володіння цією технікою. Тому діяльність учителя технологій у здійсненні міжпредметних зв'язків є засобом реалізації політехнічного принципу в навчанні школярів.

Взаємозв'язок знань з різних навчальних предметів є необхідністю не лише для пізнання наукових основ техніки і технологій, але й для того, щоб учні свідомо виконували практичні й виробничі завдання. Реалізація міжпредметних зв'язків — завдання складне. Воно охоплює питання, пов'язані зі змістом, методами й організаційними формами навчання. Багато аспектів цієї проблеми чекають свого розв'язання. Ця дидактична проблема впливає із закономірностей розвитку наук та їхньої ролі в житті суспільства. Які ж об'єктивні умови забезпечують можливість і необхідність здійснення міжпредметних зв'язків під час вивчення основ технологій?

**Аналіз попередніх досліджень.** Застосування знань з різних навчальних дисциплін для розв'язання спільної проблеми сприяє формуванню наукового світогляду і навичок широкого узагальнення знань. Під час роботи на верстатах учні використовують знання з фізики, хімії, математики, креслення та інших технічних дисциплін. Так в основі нагрівання різального інструменту лежать поняття, закономірності фізики, хімії, математики, креслення. Подібний зміст наукових основ техніки і технологій посилює політехнічну значущість міжпредметних зв'язків.

Використання міжпредметних зв'язків дозволяє сформувати в учнів загальний підхід до розв'язання завдань, і саме він є основою політехнічних умінь, які включають у себе не лише практичні дії, але й уміння розв'язувати теоретичні завдання. Важливими моментами таких умінь є: а) виокремлення елементів завдання та їхній аналіз; б) мобілізація знань з різних наук, що сприяють розв'язанню завдання; в) вибір шляхів і методів розв'язання завдання; г) складання плану розв'язання; д) реалізація плану; е) самоконтроль шляхів розв'язання.

Можливість здійснення міжпредметних зв'язків з креслення й основ виробництва під час навчання технологій визначається такими обставинами:

1. У цих навчальних предметах є теми однакового змісту (графічне зображення об'єктів праці, вивчення будови обладнання й інструментів за кресленнями тощо).

2. Поняття, закони, що вивчаються в курсі креслення — це основа для вивчення розділів трудового навчання, в сукупності вони дають можливість зрозуміти наукову основу техніки і технологій.

3. Окремі теми трудового навчання дають певний матеріал для ілюстрації та застосування під час вивчення креслення, і навпаки.

4. Методи проектування і конструювання технічних об'єктів, з якими учні ознайомлюються під час вивчення креслення, використовуються під час розгляду понять і фактів основ інших наук, а також у процесі вивчення основ виробництва на уроках технологій (трудового навчання).

**Основний зміст роботи.** Будь-яке явище навколишнього світу нескінченне, багатогранне і вимагає вивчити його з погляду найрізноманітніших наук. Немає таких явищ, які були б чисто фізичними, хімічними, механічними, технічними. Саме тому різні галузі знань розвиваються не ізольовано, а в тісному зв'язку між собою. Взаємозв'язок і взаємний вплив наук одна на одну є

об'єктивною закономірністю їхнього співіснування, що впливає із самої природи навколишнього світу.

У вихованні політехнічної освіченості учнів важливу роль відіграє певний обсяг технічних, економічних знань, уміння виявити, пізнати взаємозв'язок наукових даних у конкурентній галузі техніки й технологій, застосовувати теорію для виконання виробничих і практичних завдань. Останнє найефективніше досягається в процесі поєднання навчання з виробничою працею. Завдання середньої школи — визначити ці взаємопов'язані знання з урахуванням дидактичних вимог і завдань підготовки учнів до праці в умовах сучасного виробництва.

Під час вивчення основ тієї чи іншої науки необхідно привчати школярів використовувати знання з інших навчальних дисциплін. Але при цьому не можна забувати основного: урок кожного навчального предмету має озброювати учнів у суворій системі та послідовності знаннями, вміннями та навичками з цієї науки. А тим часом деякі вчителі, не з'ясувавши дидактичної суті міжпредметних зв'язків, перетворюють їх у самоціль, що негативно позначається на якості знань учнів.

Узагальнення передового досвіду вчителів показує, що використання на уроках понять з інших дисциплін не лише збагачує знання матеріалу, що вивчається, але й створює передумови для ефективного засвоєння курсу, матеріал якого було використано. Тому використовуючи під час вивчення навчального матеріалу певного курсу знання учнів з інших навчальних предметів, варто дотримуватись таких вимог. *По-перше*, використовувані знання потрібно пов'язувати з виучуваним на уроці фактом або об'єктом виробництва; вони мають допомагати повніше розкрити закономірність або явище, що вивчається. *По-друге*, знання з інших навчальних предметів мають відігравати службову роль, не позбавляючи урок з того чи іншого предмету його специфіки. *По-третє*, використовувати можна раніше засвоєні школярами знання.

Пропонуємо такі методи та організаційні форми здійснення зв'язків креслення з трудовим навчанням учнів:

1. Застосування узгоджених оптимальних методів з двох предметів для формування узагальнених графічно-технічних понять, загальнотехнічних умінь, розвитку технічного мислення учнів.

2. Розробка загальних прийомів і методів роботи з креслення і трудового навчання, профорієнтації школярів.

3. Використання трудового досвіду учнів для формування графічних умінь і застосування їх у практичній діяльності.

4. Узгоджене знайомство учнів з науковими основами пристроїв і принципу дії машинно-верстатного обладнання, інструментів і пристроїв, використовуваних у трудовому навчанні.

5. Вивчення будови і фізичних якостей речовин (металів, сплавів, пластичних мас, керамічних матеріалів, тканих та нетканих матеріалів тощо), способів графічного зображення матеріалів, застосовуваних на уроках трудового навчання.

6. Розв'язання задач з креслення, які базуються на трудовому і виробничому досвіді учнів.

7. Проведення самостійних спостережень і практичних робіт з креслення в процесі трудового навчання й виробничої праці.

8. Проведення комплексних семінарів, конференцій, лекцій з креслення і трудового навчання з тем, які мають політехнічне значення.

9. Організація комплексних виробничих екскурсій і уроків із застосуванням комп'ютерних та телевізійних технологій.

10. Постановка загальних технічних проблемних завдань для групового (індивідуального) вирішення в процесі технічної творчості.

11. Конструювання й виготовлення власноруч наочних посібників і моделей з креслення в шкільних майстернях.

12. Проведення загальних творчих зустрічей з працівниками виробництва, проектних організацій, дизайнерами, конструкторами; вечорів креслення і техніки; участь у телекомунікаційних проектах, видавництво шкільних стінгазет графічно-технічного змісту,

створення технічного музею.

### 13. Розв'язання кросвордів.

На уроках креслення практикується розв'язання завдань з технічним змістом для демонстрації виробничих процесів. При цьому вчителю креслення часто доводиться пояснювати технічні терміни, сутність технологічних процесів, які описуються в задачах. Цього можна уникнути, якщо розв'язувати завдання з використанням трудового досвіду учнів, знань основ технологій. Розв'язання таких завдань дає змогу зацікавити учнів, привчити їх орієнтуватися в способах одержання необхідних даних.

Чим краще учні розуміють технічний зміст умови завдання, тим швидше усвідомлюють шлях його розв'язання. І, навпаки, незнайомі технологічні дані ускладнюють сприйняття сутності завдання.

Профільність трудового навчання, різноманітність виробничого оточення школи не можуть бути відображені шкільним збірником завдань. Такі завдання необхідно складати самостійно. У цьому варто керуватись такими критеріями:

а) основним у завданні з технічним змістом має бути чітке визначення способів графічної діяльності та практичного виконання роботи;

б) завдання має відповідати потребам практики, розв'язуючи його, учні мають знаходити рішення, як його визначають на практиці;

в) матеріал з трудового досвіду учнів має органічно поєднуватись з графічним змістом і відповідати програмі з трудового навчання;

г) завдання має бути посильним, не містити громіздких рішень, щоб не перевантажувати учнів.

Наприклад, задача: «З яких основних частин складається токарний верстат для обробки деревини?» має фізичну, техніко-економічну та графічну сутність. З уроків трудового навчання учні знають, що на токарних верстатах виготовляють деталі циліндричної та фасонної форми: ручки для напилків, киянок, стамесок, кеглі, декоративні вази, шахові фігури та ін. Для уявлення про роботу верстата необхідно вміти прочитати кінематичну схему, вміти виконувати креслення деталей верстата (найпростішої геометричної форми) і виробів. Відповідно, підкреслюючи технічний зміст відповіді на задачу, потрібно прагнути до розгляду фізичних (властивості деревини та деревообробних інструментів), графічних та інших даних, необхідних для її розв'язання.

Трудовий досвід учнів можна успішно використовувати для складання якісних задач, які можуть бути різноманітними за своїми дидактичними цілями.

У процесі реалізації міжпредметних зв'язків необхідним є принцип систематизації політехнічних знань, що формуються в навчанні технологій. Розкриваючи наукові основи техніки або технологічних процесів, необхідно надавати учням визначену систему знань, а не окрему інформацію. Наприклад, аналізуючи наукові основи термічної обробки сталей, учні мають дізнатись не лише про зміну при цьому твердості сталі, але й про вплив цієї обробки на в'язкість, міцність та зношуваність матеріалу, позначення такої обробки на робочих кресленнях деталей.

Одностороння інформація не дозволяє учням зрозуміти всієї системи характеристик матеріалу виробу і їхньої ролі у визначенні умов роботи деталі. Вириваючи з цієї системи й ідеалізуючи, наприклад, значення твердості матеріалу, учні не бачать необхідності застосування технологічних заходів для попередження крихкості деталей. Лише певна система знань про наукові основи техніки дає учням можливість орієнтуватись у ній. Навчання, побудоване на принципі систематизації політехнічних знань, забезпечує високий рівень трудової і політехнічної підготовки, розвиток в учнів самостійності й активності.

Наприклад, вивчаючи дію сил у процесі різання трьохгранним різцем, учні повторюють питання про розкладення сил і розуміють для цього випадку позитивну і негативну роль кожної складової, їхню залежність від розміщення граней різця, вивчають конструкцію і будову різця за моделями та кресленнями. Таким чином, науково обумовлюється можливість керування силами,

що виникають у процесі різання. Учитель підкреслює практичне значення цього теоретичного матеріалу і тим самим впливає на засвоєння технічних знань.

У вивченні тем програми трудового навчання необхідно використовувати будь-які з можливих різноманітних зв'язків. Виховні й дидактичні функції міжпредметних зв'язків, як і інших методів трудового навчання, повною мірою реалізуються за умов глибокого засвоєння учнями знань. Під час використання міжпредметних зв'язків варто звертати увагу на самостійність і активність учнів у роботі.

Формування наукового світогляду учнів вимагає всебічного вивчення явищ, залучення знань з різних навчальних предметів. Поняття, явища однієї науки, збагачені даними інших наук, значно легше мобілізуються для пояснення багатьох фактів, явищ природи та суспільного життя, а також для розв'язання виробничо-технічних завдань. Розв'язання проблеми міжпредметних зв'язків дає можливість привести у відповідність вивчення споріднених тем в окремих навчальних предметах, усунути дублювання матеріалу в різних темах і курсах. Міжпредметні зв'язки є необхідною умовою для формування в учнів політехнічних знань.

*Дидактичними умовами* встановлення й реалізації міжпредметних зв'язків креслення з основами виробництва є наступні положення:

- проектування (встановлення цілей і задач навчання й виховання) і реалізація єдиної скоординованої програми поетапної трудової та графічної підготовки учнів у школі відповідно до інтеграційних якостей і видів виробничої діяльності за певною професією;
- встановлення основних етапів формування системи взаємопов'язаних трудових, графічних та технічних знань, умінь, навичок та досвіду творчої діяльності особистості;
- визначення основних структурних елементів курсу, розділу, теми, що підлягають вивченню (факти, поняття, закономірності);
- розробка критеріальної основи для визначення рівнів навчальних досягнень учнів з креслення й трудового навчання;
- використання можливостей і вдосконалення інформаційно-предметного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу;
- виявлення, проектування, моделювання систем міжциклових, міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків креслення й основ виробництва;
- встановлення зв'язків між поняттями, що вивчаються, і попередніми знаннями і вміннями із залученням формованих понять до розв'язання завдань;
- урахування вікових особливостей, індивідуальних відмінностей учнів у процесі формування системи знань і умінь та рівня пропедевтичної підготовки з природничо-математичних та графічних дисциплін;
- постійна співпраця вчителів природничо-математичних, графічних дисциплін та трудового навчання стосовно змістового наповнення, організації навчання, вдосконалення навчально-методичного й програмного забезпечення дисциплін.

**Висновки.** Учні засвоюють політехнічні знання у визначеній системі. Ця система має забезпечувати ідеалізацію всіх сторін мотивації учнів, і насамперед тих мотивів, що пов'язані з суспільною і практичною роллю трудового навчання як навчального предмету. Міжпредметні зв'язки дозволяють також виявити практичне значення наукових знань для виробництва, що сприяє активній взаємодії учнів в оволодінні цими знаннями.

### Література:

1. Андрюшук І. Основні підходи до розробки моделей організації технологічного навчання учнів старших класів сільських загальноосвітніх навчальних закладів // Молодь і ринок: Щомісячний науково-педагогічний журнал. - 2007. - № 3-4. - С.130-135.
2. Корець М.С. Моделі професійної підготовки вчителів трудового навчання і технологій виробництва // Трудова підготовка в закладах освіти. - 2002. - № 4. - С. 43-47.
3. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник/А. С. Нілемчук, О. С. Падешка, О. Т. Шпак — К.: Просвіта, 2000. — 368 с.

4. Організація навчального процесу в сучасній школі: навчально-методичний посібник для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів ІПО /М.В.Гадецький, Т. Н. Хлебнікова. — Харків: Веста: Вид-во «Ранок», 2004. — 136 с.
5. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання/ В.К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2004. - № 1. — С.2-4.
6. Сидоренко В.К., Терещук Г.В., Юрченко В.В. Основи техніки і технології : навчальний посібник. — К.: НПУ, 2001. — 163 с.
7. Федорова В.Н., Кирюшкин Д.М. Межпредметные связи/ В.Н. Федорова, Д.М. Кирюшкин. — М.:Педагогика, 1972. — 152 с.
8. Щетина Н. Програма курсу «Методика викладання креслення»// Трудова підготовка в закладах освіти. - 2002. - №4 (27). — С. 35-38.

*У статті розглядаються окремі аспекти реалізації міжпредметних зв'язків креслення з основами виробництва, а саме: дидактичні умови реалізації міжпредметних зв'язків, критерії підбору графічних завдань з виробничим змістом, моделювання міжпредметного змісту технологічної підготовки учнів середньої школи. Встановлено, що комплексний підхід до відбору змісту на основі міжпредметних зв'язків дає змогу здійснювати системне навчання технологій і креслення, визначити обсяги та встановлювати логічну послідовність розміщення навчального матеріалу у межах тем дисципліни та на міжтемному рівні, враховувати ступінь ущільнення інформації, що виключає зниження її наукового рівня, складати оптимальні співвідношення теоретичних знань, практичних умінь та досвіду творчої діяльності, що набувається учнями під час навчання технологій.*

**Ключові слова:** *техніка, технології, креслення, зміст навчання, взаємозв'язки знань, моделювання.*

*В статье рассматриваются отдельные аспекты реализации межпредметных связей черчения и основ производства, именно: дидактические условия реализации межпредметных связей, критерии отбора графических заданий с производственным смыслом, моделирование заданий межпредметного содержания технологической подготовки учеников средней школы. Установлено, что комплексный подход к отбору содержания на основе межпредметных связей создает возможность осуществлять системное изучение технологий, определять объемы и устанавливать логическую последовательность размещения учебного материала в пределах тем дисциплины и на межтемном уровне, учитывать степень уплотнения информации, что исключает снижение ее научного уровня, составлять оптимальные соотношения теоретических знаний, практических умений и опыта творческой деятельности, что получают ученики в процессе изучения технологий.*

**Ключевые слова:** *техника, технологии, черчение, содержание обучения, взаимосвязи знаний, моделирование.*

*This article discusses some aspects of the implementation of interdisciplinary connections and drawing production bases, namely: teaching conditions for the implementation of interdisciplinary connections, selection criteria and graphic tasks with the production sense, modeling jobs interdisciplinary content of technological preparation of high school students. Found that an integrated approach to the selection of content based on the interdisciplinary connections creates an opportunity to carry out systematic study of technologies to determine the volume and set the logical sequence of placing educational material within the same discipline and mezhtemnom level, consider the degree of compaction of information, eliminating the reduction of its scientific level, be optimal ratio of theoretical knowledge, practical skills and experience of creative activity that students receive in the process of learning technologies.*

**Keywords:** *electronics, technology, drawing, learning content, vzaimozvyazi knowledge, modeling.*

УДК 371.09:514

Л.О. Палій  
м. Вінниця, Україна

## ФУНКЦІЇ І РОЛЬ СТЕРЕОМЕТРИЧНОЇ ЗАДАЧІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ УЧНІВ З ГЕОМЕТРІЇ

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство потребує грамотних, інтелектуально розвинених фахівців, які не тільки професіонали у своїй галузі, але й загальнорозвинені, з вмінням аналізувати, знаходити загальні закономірності, об'єктивні в судженнях, з вмінням розглядати явище одночасно з різних сторін. Достатнім потенціалом для розвитку перерахованих якостей в учнів володіє геометрія, зокрема, стереометрія.

Стереометрія — одне із вразливих місць у підготовці абітурієнтів, адже більшість із них навіть не пробує розв'язати стереометричну задачу в процесі зовнішнього незалежного оцінювання з математики. Випускників школи навіть можна, певним чином, зрозуміти: якщо решта задач ЗНО — це задачі на застосування тієї чи іншої теми (рівняння, нерівності, перетворення виразів тощо), то стереометрична задача — це задача «відразу на все», і для її розв'язання потрібно застосувати як стереометричні прийоми, так і планіметричні, і навіть алгебраїчні.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблему визначення функцій і ролі задач у процесі вивчення математики досліджували багато психологів, педагогів та методистів. Можна виокремити два основних підходи до класифікації функцій задач у навчанні математики:

1) за методичними функціями — математична задача, як ціль вивчення математики (В. Бевз, Ю. Колягін, З. Слєпкань, А. Столяр та інші);

2) за дидактичними функціями — математична задача, як засіб вивчення математики (Н. Віленкін, В. Гусєв, А. Криговська, Ф. Нагибін, Г. Саранцев, Л. Фрідман та інші).

Роль і функції задач у навчанні математики досліджували О. Астряб, Г. Бевз, В. Брадїс, М. Бурда, О. Скафа та ін.

Зауважимо, що в сучасній науковій літературі спостерігається недостатність публікацій щодо обґрунтування функцій і ролі стереометричної задачі у процесі формування знань та вмінь учнів з геометрії.

Іншим напрямком у дослідженнях науковців щодо математичних задач прослідковується проблема побудови системи задач (О. Вашуленко, Я. Грудєнов, Г. Ковальова, М. Леонтьєва, О. Матяш, Г. Саранцев, Д. Пойа, З. Слєпкань, Н. Сяська, та ін.).

Окремі аспекти проблеми формування умінь і навичок учнів розв'язувати стереометричні задачі досліджували Г. Бевз, М. Бурда, О. Вітюк, М. Жалдак, О. Матяш, О. Погорєлов, А. Прус, З. Слєпкань, Н. Тарасєнкова, І. Шапіро, В. Швець та ін.

**Мета статті** — виокремити й обґрунтувати функції і роль стереометричної задачі у процесі формування знань та вмінь учнів з геометрії.

**Виклад основного матеріалу.** Варто зазначити, що зовсім недавно стереометричні задачі в школі розглядалися виключно як ціль навчання математики, зокрема стереометрії. На сучасному етапі уточнення цілей навчання математики в школі стереометрична задача відіграє подвійну роль — як ціль вивчення стереометрії, та як засіб вивчення стереометрії, причому, на усіх етапах її вивчення. Виділимо наступні цілі вивчення математики, які досягаються і через розв'язування стереометричних задач:

1) формування в учнів математичних знань;

2) інтелектуальний розвиток учнів, розвиток їхнього логічного мислення, пам'яті, уваги, інтуїції, умінь аналізувати, класифікувати, узагальнювати, робити умовиводи за аналогією, здобути наслідки з даних передумов шляхом несуперечливих міркувань тощо;

3) опанування учнями системи математичних знань і вмінь;

4) досягнення практичної компетентності:

а) вміння будувати і досліджувати найпростіші математичні моделі реальних об'єктів, процесів і явищ;

б) вміння розчленовувати задачі на складові, встановлювати зв'язки між ними, складати план розв'язання задачі, переформулювати задачі;

в) вміння проектувати і здійснювати алгоритмічну та евристичну діяльність на математичному матеріалі;

г) вміння класифікувати і конструювати геометричні фігури на площині і у просторі, встановлювати їх властивості, зображати просторові фігури та їх елементи, виконувати побудови на зображеннях;

д) вміння вимірювати геометричні величини на площині і у просторі;

Кожна конкретна стереометрична задача призначена для досягнення певної конкретної мети навчання геометрії. Залежно від досягнення тієї чи іншої мети стереометрична задача має виконувати низку функцій:

1. Навчальна функція — функція, що спрямована на розвиток умінь, навичок та математичних знань учнів, що передбачені програмою.

2. Розвивальна функція — функція, що спрямована на формування в учнів мисленнєвої діяльності.

3. Виховна функція — функція, що спрямована на формування в учнів умінь контролювати свої дії, наполегливості, акуратності, розвитку зацікавленості до математики, на розвиток їх математичної культури тощо.

4. Контролююча функція задач полягає у з'ясуванні стану знань, умінь та навичок учнів.

Зважаючи на те, яку навчальну функцію має стереометрична задача, розрізняють задачі за навчальною роллю:

1. Задачі на засвоєння математичних понять — учні навчаються формулювати означення, розбираються у означеннях, ознаках, властивостях вивченого поняття.

2. Задачі на оволодіння математичною символікою — учні навчаються правильно використовувати математичні символи, розкриваючи їх роль у процесі розв'язування задач.

3. Задачі на формування математичних умінь та навичок — учні навчаються розв'язувати найпростіші задачі (задачі-питання, елементарні задачі на дослідження). Такі задачі являють собою задачі на знаходження обґрунтованої відповіді на питання.

4. Задачі на навчання доведенням — задачі, метою розв'язання яких є осмислення, уточнення понять, що вивчаються, зв'язків між ними.

5. Задачі, що готують учнів до введення нових понять, або доведення теорем.

Залежно від вимог, яких має дотримуватися учень, розрізняють такі стереометричні задачі:

– на обчислення — розвивають обчислювальні навички, сприяють запам'ятовуванню формул стереометрії, повторенню формул планіметрії;

– на побудову — розвивають уміння уявляти ту чи іншу геометричну фігуру, оперувати її елементами в уяві, сприяють розвитку геометричної інтуїції, просторового мислення, пошукових навичок розв'язування практичних проблем;

– на доведення — розвивають логічне мислення, формують геометричну грамотність учнів, сприяють активізації мисленнєвої діяльності, більш глибокому і свідомому засвоєнню методів і прийомів геометричних доведень;

– на дослідження — розвивають пошукові здібності учнів, спонукають до самостійного дослідження практичних проблем, розвивають увагу, наполегливість, цілеспрямованість та винахідливість.

Вдала система стереометричних задач є одним із основних факторів, які визначають рівень ефективності методики навчання оскільки кожна окрема задача відповідає конкретним цілям навчання. Наприклад, задача може бути використана для постановки проблеми перед вивченням нової теми, для підвищення інтересу до геометрії, для відпрацювання необхідних умінь і навичок з конкретної теми, або в якості контролю та самоконтролю знань та умінь учня з геометрії.

Процес розв'язування стереометричної задачі традиційно поділяють на:

1) осмислення умови та завдання задачі — ознайомлення з умовою задачі, виокремлення умов і завдань задачі;

2) складання плану розв'язування задачі — виявлення зв'язку задачі з теорією та іншими задачами, аналіз завдань задачі, аналіз умови задачі;

3) реалізація плану розв'язування задачі — проведення розрахунків, запис пояснень, поетапний опис розв'язання;

4) вивчення знайденого розв'язку задачі — дослідження перебігу розв'язання і формулювання задачі, пошук нових способів розв'язування задачі, засвоєння тих моментів, що можуть стати у нагоді при подальшому розв'язуванні задач.



На кожному з етапів розв'язування стереометричної задачі відбувається досягнення тієї чи іншої цілі навчання математики. Наприклад:

*Задача.* В основі піраміди лежить прямокутний трикутник з кутом  $30^\circ$  і протилежним йому катетом, що дорівнює 30 см. Усі бічні ребра нахилені до площини основи під кутом  $60^\circ$ . Знайдіть висоту піраміди.

Ця стереометрична задача за характером вимог — задача на обчислення. Залежно від того, яке місце вона займає в системі задач на урок, та від виду уроку на якому вона пропонується для розв'язування учням, задача виконує навчальну та/або розвивальну функції, за навчальною роллю — задача на формування математичних умінь та навичок або задача, що готує учнів до введення нових понять, або доведення теорем.

Розв'язуючи цю задачу учні мають пройти наступні етапи:

*Перший етап*, який необхідно виконати учневі для розв'язання задачі — це осмислити умову та завдання задачі. У задачі фігурують такі терміни, як «піраміда», «катет», «бічні ребра», «висота» та «прямокутний трикутник». Учень має пригадати означення та властивості цих елементів, виконати малюнок. На цьому етапі відбувається досягнення таких цілей вивчення математики, як розвиток пам'яті, логічного мислення, формування вміння класифікувати і конструювати геометричні фігури на площині й у просторі, встановлювати їх властивості, зображати просторові фігури та їх елементи, виконувати побудови на зображеннях.

На *другому етапі* учень має скласти план розв'язування задачі: з'ясувати, де знаходиться основа висоти піраміди, розглянути основу піраміди, пригадати властивості прямокутного трикутника, дослідити всі дані задачі, зробити висновок про те, що треба знайти, сформулювати послідовність дій розв'язування задачі. Відбувається досягнення таких цілей: розвиток умінь аналізувати, класифікувати, узагальнювати, робити умовиводи за аналогією, одержувати наслідки з даних передумов, формування вміння розчленовувати задачі на складові, встановлювати зв'язки між ними, складати план розв'язання задачі.

На *третьому етапі*, учень має виконати необхідні обчислення та оформити розв'язування задачі. Відбувається розвиток в учнів алгоритмічної, інформаційної та графічної культури, техніки обчислень, формування вміння знаходити кількісні характеристики фігур, вміння працювати з формулами.

Завершальним *четвертим етапом* розв'язування задачі є етап дослідження знайденого розв'язку задачі. Учень має проаналізувати розв'язування задачі, з'ясувати наявність інших способів розв'язування цієї задачі, ще раз звернути увагу на висоту піраміди та на місцезнаходження її основи. Відбувається розвиток уміння обирати оптимальне рішення, вміння проектувати і здійснювати евристичну діяльність на математичному матеріалі; вміння обирати засоби розв'язування задачі, їх порівнювати та обирати оптимальні, аналізувати та інтерпретувати одержаний результат.

Цінність стереометричної задачі у процесі навчання математики надзвичайно велика, але при умові її вдалого формулювання, вдалого визначення місця і функцій розв'язування, вдалої методики роботи із задачею. Тому, перед тим, як пропонувати задачу для розв'язування учням, варто її проаналізувати щодо ефективності в конкретному випадку.

Аналізуючи стереометричну задачу на педагогічну цінність необхідно відповісти на такі питання:

1. Які цілі має реалізувати задача?
2. Чи необхідна саме ця задача?
3. Чому ця задача, а не інша?
4. Чому обрані саме такі числові дані задачі, чи мають вони навчальну та розвивальну цінність?
5. Чи відповідають числові дані задачі реальній ситуації, в якій могла б виникнути подібна задача?
6. Чи цікава задача для учнів? Чим цікава?
7. Чи викличе постановка задачі інтерес до розв'язування?

8. Чи зможе учень самостійно розв'язати цю задачу? Що він для цього має пам'ятати, вміти, знати, уявляти?

9. Яка міра допомоги вчителя при розв'язуванні задачі? На якому етапі?

10. Як ця задача пов'язана з попередніми та наступними навчальними темами?

Для того, щоб були реалізовані заплановані функції і роль стереометричної задачі, варто керуватись певними методичними рекомендаціями. Вважаємо за необхідне звернути увагу на такі методичні поради щодо процесу розв'язування стереометричних задач [1]:

1. Кожний новий тип задач слід починати розв'язувати з найпростіших, переходячи до складніших.

2. Для розвитку просторової уяви і графічної культури, а, отже і геометричної грамотності учнів, на початку опрацювання кожної нової теми слід пропонувати вправи на малювання відповідних фігур.

3. Співвідношення кількості задач на обчислення, побудову, доведення і дослідження, пропонованих старшокласникам, має бути 2:1:1:1.

4. Малюнок у розв'язуванні задачі слід сприймати як допоміжний засіб. Більшість малюнків на класній дошці можна виконувати від руки.

5. Значну увагу слід приділяти колективному розв'язуванню задач у класі.

6. Варто приділяти увагу вивченню й складанню плану розв'язування задачі.

7. Бажано робити висновки та узагальнення після розв'язування певних задач, виділяти групи подібних задач.

8. Слід заохочувати пошуки різних способів задач, обирати найраціональніший.

9. Приділяти більше уваги прикладним задачам.

10. При оформленні стереометричних задач менше вдаватись до формалізму.

11. Частіше пропонувати учням задачі на моделях.

**Висновки.** Розв'язування стереометричної задачі учнями має підвищувати їхню математичну культуру загалом та геометричну грамотність зокрема. Стосовно функцій стереометричних задач, то зауважимо:

1) більшість стереометричних задач поліфункціональні, тобто одна і та ж задача може виконувати одночасно різні функції;

2) серед усіх функцій завжди можна виділити основну, заради якої розв'язується задача;

3) будь-яка класифікація функцій стереометричних задач є умовною;

4) будь-яка стереометрична задача володіє ознаками різних класифікаційних схем.

Роль стереометричних задач у процесі вивчення геометрії важко переоцінити. Їх розв'язування створює умови для досягнення всіх тих цілей, які ставляться перед навчанням математики. Успішне розв'язання проблеми ефективного розв'язування стереометричних задач у навчанні геометрії реалізує виконання таких їх функцій, як навчальна, розвивальна, виховна, контролююча. Кожна з цих функцій сприяє розвитку геометричної грамотності учнів, їх особистісного зацікавлення, вміння застосовувати набуті знання у життєвих ситуаціях.

### Література:

1. Бевз Г. П.. Методика розв'язування стереометричних задач / Г. П. Бевз. Київ. — 1988.
2. Задачи в обучении математике: Методические рекомендации для студентов физико-математических факультетов педагогических институтов и учителей математики средних школ / Сост. В.А. Далингер. — Омск: Омский пединститут, 1990. — 43 с.
3. Ковалева Г. И. Теория и методика обучения математике: Конструирование систем задач. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена». — 2008. — 156 с.
4. Колягин Ю. М. Функции задач в обучении математики и развитии мышления школьников / Ю.М. Колягин // Советская педагогика. — 1974. — № 6. — С. 56-62.
5. Матяш О. І. Конструювання систем задач у навчанні учнів геометрії в старшій школі / О. І. Матяш // Тези всеукраїнської конференції. — Полтава, 2013. — С.7— 8.
6. Матяш О. І. Система задач на урок як засіб підвищення ефективності навчання геометрії в школі. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / О. І. Матяш // Зб.наук.праць. — Вип.26 Київ-Вінниця, 2010. — С. 39 — 44.

7. Нешков К. И. Функции задач в обучении / К. И. Нешков, А. Д. Семушин // Математика в школе. — 1971. — № 3. — С. 4—7.
8. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа. — М.: Учпедгиз, —1959. — 208 с.
9. Сяська Н. А. Методична система реалізації функції задач в навчанні планіметрії : автореф. дис. . канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / Сяська Наталія Андріївна. — Київ. — 2005. — 20 с.
10. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ учебных задач / Л. М. Фридман. — М. — 1977.
11. Шапиро И. М.. Мотивационная функция задач в обучении математике / И. М.Шапиро // Педагог: наука, технология, практика. - Барнаул. - 1998. - № 1 (4).
12. Штернберг Л.Ф.. Многофигурная стереометрическая задача./ Л. Ф. Штернберг // Квант. — 1983. — №2.

*Розглянуто два основних підходи до класифікації функцій задач у навчанні математики. Виокремлено функції і роль стереометричної задачі у процесі формування знань та вмінь учнів з геометрії.*

**Ключові слова:** стереометрична задача, функції стереометричної задачі, формування знань та вмінь у навчанні стереометрії.

*Рассмотрены два основных подхода к классификации функций задач в обучении математике. Выделены функции и роль стереометрической задачи в процессе формирования знаний и умений учащихся по геометрии.*

**Ключевые слова:** стереометрическая задача, функции стереометрических задач, формирование знаний и умений в обучении стереометрии.

*Two basic approaches to the classification function problems in teaching mathematics. Singled out the functions and role of stereometric problems in the process of knowledge and skills of students with geometry.*

**Keywords:** stereometric task function stereometric problems, build knowledge and skills in teaching geometry.

УДК 316.624

**А.М. Самойлов**  
**м. Вінниця, Україна**

## **КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ**

**Постановка проблеми.** Унаслідок різних причин економічного, духовного, політичного характеру в суспільстві завжди є люди з девіантною поведінкою. У періоди, коли соціальні відносини зазнають суттєвих трансформацій, тобто у кризові етапи розвитку суспільства, кількість і варіативність проявів девіантної поведінки збільшуються.

Процес соціалізації супроводжується необхідністю вибору людиною однієї з багатьох альтернатив поведінки, різноманітних способів взаємодії з окремими людьми та соціумом. Незрілість моральної сфери особистості підлітків, несформованість умінь спілкування, конструктивної взаємодії призводить до вибору ними неприйнятних суспільством способів самопрезентації, неадекватних поведінкових реакцій.

Класифікація типів девіантної поведінки є складною проблемою, оскільки в основі девіантної поведінки лежать багаторівневі і взаємопов'язані причини. Численні спроби дослідників систематизувати поведінкові відхилення поки що не привели до створення єдиної класифікації. Можливо, що такий спосіб усвідомлення особливостей девіантної поведінки не є плідним, оскільки проблеми поведінки, що відхиляється, лежать у міждисциплінарній площині. Отже, створення багато чисельних класифікацій, що в своїй основі мають різні критерії, сприяє більш глибокому розумінню специфіки девіантної поведінки і дозволяє врахувати її у подальшій профілактичній та корекційній діяльності.

**Аналіз попередніх досліджень, публікацій.** Виходячи з різних критеріїв, науковці пропонують класифікації, що дають більш широку картину розуміння сутності девіантної поведінки. Теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовано в працях В. Іванова,

Н. Толстих, І. Кона, В. Ковальова, А. Личка та інших.

Девіантну поведінку підлітків досліджували А. Александров, Б. Братусь, С. Белічева, Я. Зелінський, А. Габіані, І. Гоян, В. Кашенко, А. Коваленко, В. Клименко, В. Кудрявцев, Ю. Клейберг, Н. Максимова, К. Мілютіна. Також на розгляд девіантної поведінки звернуто увагу у роботах Ч. Бернарда, М. Бламберга, М. Вебера, Р. Лайкерта, А. Маслоу, Дж. Смелзера, Х. Хекхаузена, в яких аналізується поведінка людей у різних сферах життєдіяльності.

Класифікували поведінку з відхиленнями такі вчені О. Бандурка та В. Соболев, В. Водник, О. Зелінський та інші.

**Мета статті** – проаналізувати існуючі у психолого-педагогічній літературі класифікації типів девіантної поведінки, узагальнити наукові підходи до систематизації девіантних проявів у поведінці підлітків.

**Виклад основного матеріалу.** Більшість дослідників проблеми девіантної поведінки молоді схилиються до висновків, що поведінка, яка відхиляється від норм, є результатом несприятливого психосоціального розвитку та порушень процесу соціалізації, що виражається в різних формах дитячо-підліткової дезадаптації.

Н. Толстих, дотримуючись головного критерію визначення поведінки, — її відповідності нормі, вважає, що відхилення можуть бути позитивними (у цьому випадку звичайно кажуть про обдарованість) і негативними (аморальні вчинки, що суперечать нормам моралі). До класифікації дослідник включає делінквентну поведінку (вчинки, які суперечать нормам права, крім кримінального) і злочинну, кримінальну (вчинки, що суперечать кримінальному законодавству) [1].

І. Кон вважає, що осіб з девіантною поведінкою можна поділити на дві великі категорії. До першої належать ті, чия поведінка відхиляється від норм психічного здоров'я, тобто можна засвідчити наявність проявленої чи прихованої психопатології. До другої категорії учений відносить осіб з антисоціальною поведінкою, особливістю якої є порушення соціальних, культурних та правових норм. Якщо такі вчинки незначні, їх називають правопорушеннями, якщо їх характер серйозний і вони підлягають покаранню у кримінальному порядку, — це злочин. Відповідно говорять про делінквентну (протиправну) і кримінальну (злочинну) поведінку [2].

Професор В. Іванов виокремлює два рівні девіантної поведінки:

1) докриміногенний: дрібні проступки, порушення норм моралі, правил поведінки в громадських місцях, ухилення від суспільно-корисної діяльності, вживання алкогольних, наркотичних, токсичних засобів, що руйнують психіку, та інші форми поведінки, що містять загрозу для суспільства в цілому; 2) криміногенний: дії і вчинки, що виражаються в злочинних діях, які караються за нормативними документами [3].

Ф. Патакі, класифікуючи поведінку, що характеризується відхиленнями, до «ядра» девіантної поведінки зараховує: злочинність, алкоголізм, наркоманію, самогубство. Дослідник вважає, що існує так званий «переддевіантний синдром», який він визначає як «своєрідний комплекс певних симптомів, що призводять людину до стійких форм девіантної поведінки» [4]. До «переддевіантного синдрому» Ф. Патакі відносить: афективний тип поведінки, сімейні конфлікти, агресивний тип поведінки, ранні антисоціальні форми поведінки, негативне ставлення до навчання, низький рівень інтелекту.

Ми не можемо погодитися зі способом класифікування девіантної поведінки Ф. Патакі, оскільки до єдиного «ядра» віднесено і захворювання, і характеристику діяльності, і наслідки окремих видів поведінки, що відхиляється. Викликає сумніви і «комплекс симптомів», виокремлених дослідником. Скоріше варто говорити про детермінанти, фактори девіантної поведінки.

В. Ковальов пропонує більш широкий підхід, намагаючись завдяки введенню у класифікацію трьох важливих критеріїв охопити майже всі види девіантної поведінки. Дослідник виокремлює: за соціально-психологічними ознаками поведінки: антидисциплінарну, асоціальну, протиправну, аутоагресивну; за клініко-психопатологічними ознаками поведінки:

патологічні девіації, непатологічні девіації; за особистісно-динамічними ознаками поведінки: «реакції», «розвитки», «стани» [5].

Положення класифікації В. Ковальова потребують пояснень. Антидисциплінарну поведінку автор трактує як порушення правил і режиму в школі, зриви уроків, прогули, відмови від виконання навчальних завдань. Під асоціальною науковець розуміє невиконання або невизнання норм поведінки, загально прийнятих у суспільстві, неповагу, непокору, грубість, лихослів'я, вандалізм, вживання алкоголю, паління в громадських місцях, відмову від навчально-трудова діяльності, ранній початок статевого життя, порушення моральних норм. До протиправної поведінки належать: хуліганство, приниження інших людей, здирництво, крадіжки, нанесення тілесних ушкоджень, проституція, згвалтування, вбивство. Аутоагресію у вигляді суїцидних спроб і самого суїциду дослідник також відносить до групи з соціально-психологічними ознаками відхиленя у поведінці. За класифікацією В. Ковальова, патологічні девіації — це девіантні прояви, які спостерігаються при тих чи інших психічних порушеннях; непатологічні девіації — це ті чи інші форми девіантної поведінки, не обумовлені порушеннями психіки [5].

Розглядаючи особистісно-динамічні підстави класифікації, на думку В. Ковальова, можна виокремити такі девіантні прояви, як реакції, розвитку і стани. Реакції — це ситуаційно обумовлені відхилення поведінки, які виявляються переважно в певному мікросередовищі, часто мають чітку психологічну спрямованість [5]. Дослідник описує реакції, які найчастіше зустрічаються в дитячому та підлітковому віці. Відмова як відсутність або зниження прагнення до контактів з оточуючими часто виникає за умов поривання взаємовідносин з сім'єю, особливо в інфантильних підлітків. Реакція опозиції, викликана надмірними вимогами до дитини, виражається у вигляді нарочито брутальної поведінки, а також у відмові від їжі, втечі з дому, суїцидальній поведінці, аутизмі. Імітація як прагнення наслідування може бути небезпечною за умов вибору за зразок поведінки особи з небезпечними способами поведінки або з кримінальним минулим, що доволі часто буває з підлітками. Реакція компенсації як бажання нівелювати слабкості і недоліки в одній галузі за рахунок успіхів в іншій. Гіперкомпенсація є прагненням підлітків досягти успіхів саме в тій галузі, де особистістю проявляються найбільші слабкості. Частіше це сфера фізичної досконалості як найбільш зрозуміла і важлива для підліткового віку.

Зазначимо, що говорити про девіантну поведінку як про самостійне соціально-психологічне явище можна лише за відсутності граничної психічної патології, інакше девіація повинна розцінюватися як ознака цієї патології. Водночас у будь-якому випадку при девіації зберігається зв'язок з особистісними проявами та непатологічними відхиленнями. До них науковці відносять переважно такі форми, як психологічні особливості пубертатного віку, вікові непатологічні ситуаційно-особистісні реакції, особливості характеру (акцентуації), соціально-педагогічну занедбаність [6].

Сумуючи все вищесказане, можна зауважити, що всі перераховані специфічно підліткові реакції можуть бути як варіантами поведінки, що відповідає нормі, так і являти собою патологічні відхилення, які проявляються при таких граничних нервово-психічних порушеннях, як патологічні ситуаційно-особистісні реакції (патохарактерологічні реакції, за даними В. Ковальова), психогенні патологічні формування особистості, граничні форми інтелектуальної недостатності. За сприятливих умов вони можуть зникати, за несприятливих — закріпитися як патологічний стереотип поведінки. Патологічні форми девіантної поведінки широко зустрічаються при таких формах психічних захворювань, як психопатії, олігофренії, резидуально-органічні нервово-психічні розлади, алкоголізм, наркоманія, а також при шизофренії, епілепсії, реактивних психозах.

Відомий дослідник у галузі типології девіантної поведінки А. Личко [7] класифікує порушення за двома напрямками:

1) за формою: делінквентна поведінка, втечі з дому, бродяжництво, рання алкоголізація, сексуальні девіації, суїцидальна поведінка; 2) за причинами, чинниками, мотивами, які лежать в її основі: генетичні фактори, резидуально-органічні ураження головного мозку, явища

акселерації і інфантилізму, з одного боку, і соціопсихологічні фактори — соціальне середовище та психологічні особливості підліткового віку — з іншого.

Розглянемо характеристики основних форм девіантної поведінки, виокремлених у класифікації А. Личка.

Делінквентна поведінка — це комплекс учинків, провинностей, дрібних правопорушень, що підлягають адміністративному покаранню, але не передбачають відповідальності за Кримінальним кодексом. До низки делінквентних порушень належать: дрібне хуліганство, знущання над молодшими і слабкими, угони велосипедів, мотоциклів, шахрайство, дрібні крадіжки. До цієї ж форми поведінки належать антидисциплінарні порушення (прогули, зриви уроків), антигромадські дії (порушення громадського порядку, хуліганство). Схильність до делінквентності, на думку А. Личка, пов'язана як зі ступенем аномалії характеру (психопатії, акцентуації), так ще більшою мірою з її типом. При психопатіях делінквентна поведінка, за даними дослідника, відзначалася в 49 % випадків, найбільш часто при нестійкій психопатії та акцентуаціях. Неповнолітнім правопорушникам притаманні специфічні соціально-психологічні особливості. За даними Є. Резнікової і П. Елькінд, їм властиві: відсутність досвіду моральної поведінки, незнання, перекручення або примітивне уявлення про соціальні цінності, неадекватність самооцінки (її заниження або завищення), неправильне ставлення до системи моральних і правових норм (аморальна поведінка оцінюється як нормальна), піддатливість поведінки зовнішнім впливам, пов'язана з недостатнім соціальним досвідом.

Втечі з дому і бродяжництво у психолого-педагогічній літературі вважають однією з форм девіантної поведінки. Основними причинами втеч вважаються: прагнення до задоволення гедоністичних потреб, реакція протесту на надмірні вимоги або нестачу уваги у сім'ї; реакція тривоги і страху покарання; надмірна романтизація мандрів і можливостей вільного спілкування у неформальних товариствах.

Регулярне вживання спиртних напоїв, токсичних речовин (інгалянтів, медикаментів), легких наркотиків (рання алкоголізація, токсикоманічна поведінка, наркотизм) у віці шістнадцяти — сімнадцяти років при формуванні групової психічної залежності і відсутності індивідуальної часто розглядаються як прояви делінквентності, особливо у підлітків нестійкого — 45 %, епілептоїдного — 35 %, істероїдного — 28 %, гіпертензійного і гіпертимно-нестійкого — 26 % типів. Значна частина правопорушень учиняється підлітками в стані алкогольного, токсичного, наркотичного сп'яніння.

Девіації у сексуальній поведінці часто пов'язані з підлітковою гіперсексуальністю, але завжди минулі і ситуаційно обумовлені: мастурбація, петінг, раннє статеве життя, підлітковий проміскуїтет, транзисторний гомосексуалізм, сексуальна розгальмованість, агресивно-садистичні потяги.

Максимум суїцидальної активності приходить на юнацький вік. Суїцидальна поведінка — думки, наміри, висловлювання, погрози щодо замахів на самогубство. У спеціальній літературі розрізняють демонстративну суїцидальну поведінку, яка використовується з метою привернути до себе увагу, в основному, особистостями з демонстративною, істероїдною акцентуаціями; афективну суїцидальну поведінку, яка виникає на піку афекту; справжню суїцидальну поведінку — обміркований, спланований і часто завершений суїцидальний намір, який частіше здійснюють особистості з шизоїдною акцентуацією.

Як бачимо з вищенаведених класифікацій девіантної поведінки, прояви різних видів відхилень досить різноманітні, одні й ті ж ознаки можуть зустрічатися в характеристиці декількох девіацій, нерідкими є змішані форми поведінки, що відхиляється. Можна дійти висновків про те, що чіткий і однозначний поділ на групи конкретних відхилень у поведінці представляє певну складність. Зауважимо також, що у «чистому» вигляді конкретні види девіантної поведінки можна визначити тільки в класифікації. З метою організації профілактичної роботи необхідно розглядати девіантну поведінку як комплекс різних відхилень у поведінці підлітків, у якому спостерігається пріоритетний прояв тих чи інших особливостей.

Підлітки з акцентуаціями характеру, поведінка яких, за визначенням А. Личка, є крайнім

варіантом норми. Для них притаманні надмірна вираженість окремих рис характеру та вразливість до конкретних психогенних впливів за умов підвищеної стійкості до інших. Ці діти належать до зони підвищеної уваги вчителів, вихователів, соціальних педагогів і психологів. Підлітки, які страждають психопатіями, що належать до граничних варіантів аномалій особистості, характеризуються тотальними, стійкими, незалежними від соціальної ситуації, порушеннями соціальної адаптації, що поширюються на всю систему відносин. Оскільки ці діти потребують специфічної допомоги, ними займаються не вчителі, а лікарі, дефектологи, психологи.

Підлітки з невротичним розвитком особистості характеризуються неадекватністю самооцінки, що часто маскується захисною поведінкою протилежного типу; ригідністю системи уявлень про себе, а також специфічними рисами, властивими невротичним проявам різного типу. Відхилення у розвитку в підлітковому віці Н. Толстих диференціює так:

1) адиктивна поведінка — схильність до вживання токсикоманічних речовин і алкоголю — супроводжується затримкою розвитку соціальних і трудових навичок, стереотипністю або недорозвиненістю уявлень про моральні норми, інфантильним ставленням до себе як до особливої істоти, на яку не поширюються загальні закони, схильністю до суїцидальних спроб, відсутністю мотивів, що виходять за межі найближчого майбутнього, відсутністю здатності планувати своє майбутнє, відчуттям нудьги, вразливістю до стресу, емоційно-вольовою незрілістю, протестними реакціями, втечами з дому, інфантильними формами поведінки;

2) неадекватна сексуальна поведінка — ранній початок статевого життя, нав'язливі мастурбації, гомоеротичні почуття і контакти, порушення статевої ідентичності; 3) асоціальна поведінка як частковий вид екстерналізованої проблемної поведінки [2].

В. Худик, аналізуючи проблеми аномального розвитку особистості школяра, пропонує основною одиницею аналізу відхилень у поведінці вважати шкідливі (негативні) звички, підрозділяючи їх на такі групи:

1) аморальні й асоціальні звички — лихослів'я, брутальний тон, брехливість, вживання у мовленні слів-паразитів, недотримання санітарно-гігієнічних норм догляду за собою, войовничість, підвищена рухова і емоційна збудливість;

2) звички, зумовлені невротичними станами, — прояви логоневрозу, нав'язливі рухи, тики тощо;

3) аномальні звички інтоксикаційного генезу — тютюнопаління, вживання алкоголю, наркоманія і токсикоманія [8].

Відомий фахівець у галузі дитячої аномальної поведінки М. Раттер, характеризуючи девіантів, зазначає, що вони завжди перебувають у поганих відносинах з іншими дітьми (сварки, бійки), агресивні, демонстративні недисципліновані, брехливі. Вони можуть здійснювати й антигромадські вчинки: крадіжки, прогули уроків, руйнівні дії.

**Висновки.** Розглядаючи поведінку як феномен, який свідчить про ті чи інші стани особистості, тенденції її розвитку, необхідно пам'ятати, що одні й ті ж ззовні подібні особливості поведінки можуть свідчити про різні процеси, які відбуваються у психіці індивіда, і навпаки. Тому, кваліфікуючи ту чи іншу особливість поведінки дитини як відхилення, необхідно враховувати умови, стабільність, частоту його проявів, особливості особистості, характер, вік молодого людини і тільки після цього виносити те чи інше судження або тим більше визначати міру впливу.

Різні види поведінки, що відхиляється, тісно пов'язані між собою і виступають стимулами відносно один одного.

Визначивши й охарактеризувавши типи девіантної поведінки дітей та підлітків, ми можемо підібрати більш ефективні методи профілактики цієї поведінки. Цей напрям діяльності потребує подальших досліджень.

### Література:

1. Толстых Н.Н. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки: вопросы психологии / Н.Н. Толстых. - 1989. - С. 35-38. — (№ 2).
2. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. - М.: Политиздат, 1967. - 384с.
3. Иванов В.Н. Девиантное поведение: причины и масштабы: социально-политический журнал / В.Н. Иванов. - 1995. № 2. - С. 47-57.
4. Патаки Ф. Некоторые проблемы отклоняющегося (девиантного) поведения: психологический журнал / Ф. Патаки. - 1987. - С. 92-102. — (Т. 8, № 4.).
5. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей / В. В. Ковалев. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Медицина, 1995. - 600 с.
6. Панюк В. Основи практичної психології: підручник / В. Панюк, Т.Титаренко, Н. Чепелева та ін. — К.: Либідь. 1999. — 536 с.
7. Личко А.Е. Эти трудные подростки / А.Е. Личко. - М.: Медицина, -1983. 182 с.
8. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте / В.А. Худик. - Киев, 1993. - 144 с.

*У статті аналізуються існуючі у психолого-педагогічній літературі класифікації типів девіантної поведінки.*

**Ключові слова:** *девіантна поведінка, класифікація, типи девіантної поведінки.*

*В статье анализируются существующие в психолого-педагогической литературе классификации типов девиантного поведения.*

**Ключевые слова:** *девиантное поведение, классификация, типы девиантного поведения.*

*In the article analyzes the classifications of types of the deviant behavior that it is existing in the psychological and pedagogical literature.*

**Keywords:** *the deviant behavior, the classification, types of the deviant behavior.*

УДК373.5.091.313:004.9

О.Д. Сидоренко, Я.О. Токарчук  
м. Вінниця, Україна

## ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

**Постановка проблеми.** Одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу — використання комп'ютерних технологій (КТ) у навчанні Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. визначає головною метою освіти «створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства» [6].

У вітчизняній загальноосвітній школі в останні роки комп'ютерна техніка й інші засоби інформаційних технологій стали все частіше використовуватися при вивченні більшості навчальних предметів. Інформатизація істотно вплинула на процес трудового навчання. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють розвинути технічне мислення, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння знань. Модернізація в освіті, пов'язана з підвищенням рівня якості знань і ефективності навчання. Використання різних методів і засобів, у тому числі, і застосування інформаційних комп'ютерних технологій, розв'язує проблеми в процесі професійного навчання пов'язані з розвитком технічного мислення в загальноосвітніх навчальних закладах. Саме тому в національній системі освіти пріоритетним напрямком є особистісний розвиток, який пов'язаний із формуванням творчого потенціалу і розвиток технічних здібностей.



Технічні здібності пов'язують з створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів, методів отримання інформації та реалізації її у практичній діяльності.

Найбільш ефективно ці завдання можуть бути вирішені шляхом використання в навчанні сучасних педагогічних технологій у поєднанні з інформаційними засобами, які забезпечують цілісний розвиток особистості, становлення її творчого, професійного потенціалу.

Значні можливості комп'ютерних технологій полягають у розвитку технічного мислення. Особливість технічного мислення полягає в його теоретично-практичному характері, тобто нерозривній єдності понять, образів і практики. Це означає, що теорія повинна безперервно перевірятися практикою, а практика — теорією. Тому саме для кращого засвоєння понять та образів, моделювання певних ситуацій доцільно використовувати (КТ). Важко отримати задовільне рішення більш-менш складної технічної задачі тільки умоглядним шляхом. Часто успіх рішення технічних задач значно залежить від того, на скільки ефективно унаочнена ситуація.

Технічне мислення в учнів неможливо сформувати й розвинути, якщо учнів навчати тільки теоретично. Для цього потрібно виконувати практичні, лабораторні роботи, проводити експерименти, дослідження, приймати участь у технічній творчості. Дослідження З. Бешенкова, В. Бикова, І. Булаха, Р. Гуревича, К. Доулінга, М. Жолдака, Ю. Жука, В. Клочка, М. Кадемї та ін. показують, що ефективність практичної діяльності значно зростає під час використання комп'ютерної техніки, це пов'язано з тим, що вона активізує розумову діяльність учнів, яка, у свою чергу, активізує їх практичну активність.

Важливою особливістю технічного мислення є його оперативність. Тобто за короткий проміжок часу треба прийняти правильне рішення. Така діяльність вимагає швидкого орієнтування в нестандартних ситуаціях, уміння швидко сприймати й розуміти інформацію, точно й за призначенням використовувати наявні знання, реагувати на ситуації, котрі виникають несподівано. Створення таких ситуацій можна урізноманітнити за допомогою комп'ютерних технологій.

Таким чином, у технічному мисленні поняття, образи й практичні дії займають рівноправне місце й знаходяться в складній і динамічній взаємодії між собою. Добре розвинене технічне мислення дає можливість людині швидко й легко переводити словесне технічне завдання в образи і схеми, а образи і схеми — у практичні дії.

Використання комп'ютерних технологій в освіті дозволяють інтенсифікувати навчальний процес, та надати можливості легкого доступу учням до практично необмеженого обсягу інформації та її аналітичної обробки, підсилити інтелектуальні можливості, створити умови для перебування їхньої пізнавальної діяльності [1].

Інформаційні технології забезпечують інтерактивність навчання, що сприяє врахуванню індивідуальних особливостей учня під час формування творчих, технічних здібностей. Інтерактивне навчання сприяє формуванню атмосфери співробітництва та взаємодії. В міру того як учень просувається в навчанні, комп'ютер аналізує його відповіді, і на основі цих даних визначає подальші відповідні індивідуальні види діяльності, наприклад: допоміжна інформація в разі виникнення труднощів у розумінні матеріалу, детальніший розгляд теми, що викликала зацікавленість, або можливість повторити чи пропустити певний розділ цього заняття. Інтерактивне навчання передбачає моделювання різних ситуацій, використання ігор, вирішення проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації, тобто учень приймає обґрунтовані рішення з елементами технічної творчості. В умовах інтерактивного навчання є можливість організувати диференційоване навчання, котре максимально враховує умови формування технічних здібностей учнів.

Комп'ютер дозволяє більш широко використовувати міжпредметні зв'язки. Праця в навчальних майстернях стає більш усвідомленою, а значить і творчою. Уміння в процесі практичної роботи застосовувати знання фізики, хімії та інших природничих наук свідчать про їхнє глибоке розуміння. Крім того, багатофакторність системи, науковий підхід, багатий інструментарій, великий обсяг електронної довідкової інформації, залучення мультимедійних

засобів дозволяють досягнути вдалого поєднання ігрової, пізнавальної та експериментально-дослідницької активності. Ефективність раціонального використання інформаційних технологій обумовлюється, ще й тим, що скорочується час вивчення теоретичного матеріалу програми. Вивільняється час до творчої практичної роботи, усунення прогалин у знаннях, актуалізації раніше вивченого матеріалу. У разі виникнення труднощів учень за допомогою комп'ютера може самостійно швидко знайти необхідну інформацію й повторити її. Використання (КТ) у процесі трудового навчання, створює можливість для більш предметного ознайомлення школярів із технікою (в тому числі комп'ютерною) та її використанням у сучасному виробництві. Це сприяє розширенню в учнів кругозору, розвитку обізнаності в різних сферах людського життя, бачення проблем сучасного виробництва та життя. Творча людина не обмежується якимось одним видом діяльності, вона повинна бути компетентною в широкому колі питань.

Використання інформаційних технологій у трудовому навчанні пов'язане з вирішенням низки дидактичних питань, спрямованих на глибоке засвоєння змісту навчального матеріалу, використання наочності, організацію творчої діяльності учнів, виховання учнів тощо. У сукупності добре організоване навчання й виховання безумовно, позитивно впливає на формування технічних здібностей школярів.

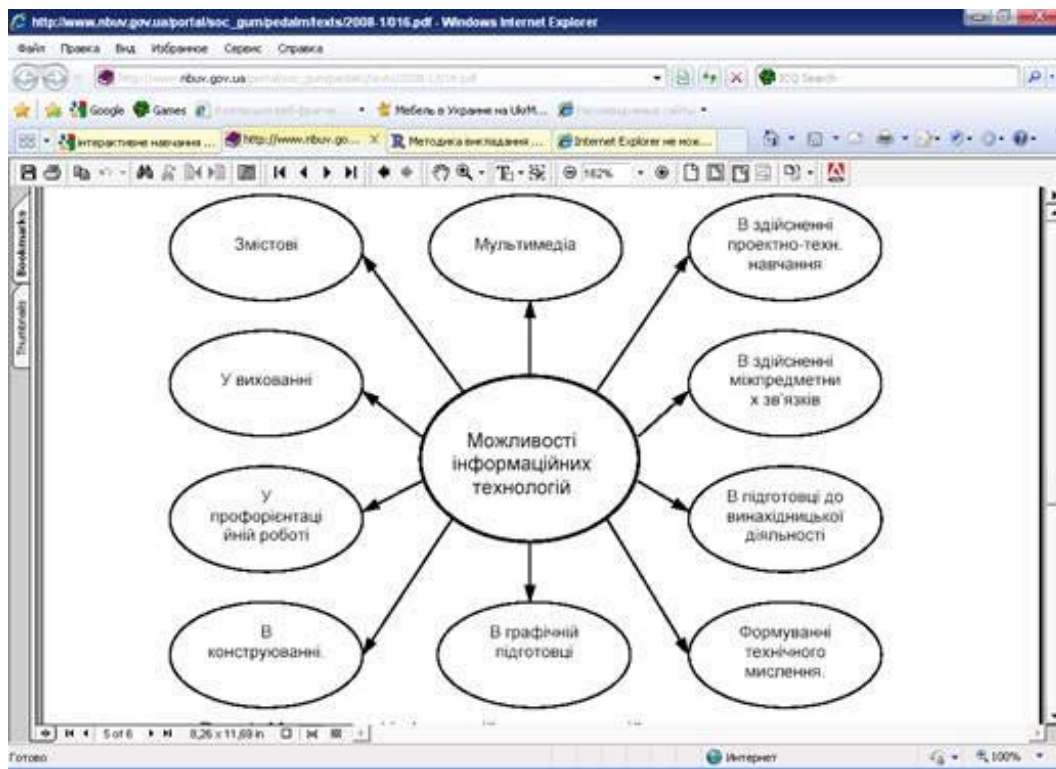


Рис. 1. Можливості комп'ютерних технологій (КТ)

Якість та міцність засвоєння навчального матеріалу учнем залежить не тільки від об'єктивних факторів (змісту й структури матеріалу, використання різних форм і методів навчання, часу навчання), але й від суб'єктивного відношення учня до даного навчального матеріалу й навчання в цілому.

Використання (КТ) у процесі трудового навчання дає можливість, впливати на мотиваційну сферу школяра, викликати інтерес у учнів, як за рахунок використання самого комп'ютера, так і можливостей сприйняття, перетворення та подачі інформації [2].

Використання комп'ютерних технологій в процесі трудового навчання показано на рис. 1.

Програмні засоби, такі як електронні підручники й навчальні посібники, мультимедійні енциклопедії, відкривають доступ учням до великого об'єму нової інформації, яка в

традиційному вигляді (на паперовій основі) практично не реалізується. Це сприяє вихованню в учнів здатності відчувати, бачити проблеми. Бачення проблем — це одна з важливих ознак творчої особистості. Тому, навчальний матеріал учням повинен презентуватися проблемно, дискусійно, з розкриттям різних точок зору, підходів, альтернативних рішень тощо.

При вивченні такого матеріалу учень не є сторонньою особою, а стає активним учасником подій, ситуацій, висловлює свою думку, своє ставлення до проблеми. Крім того, він вчиться за допомогою комп'ютера вести пошук шляхів розв'язання проблеми, запускати програму, користуватись електронним довідником, виділяти необхідну інформацію, друкувати її тощо[8].

У діяльності сучасної людини існує немало трудомістких інформаційно-пошукових, обчислювальних та інших подібних операцій, які допоможе виконати комп'ютер за наявності відповідного програмного забезпечення і його вмілого використання. Не звільняючи учнів від необхідності навчитися користуватися звичайним довідковим матеріалом, ми в той же час готуємо їх до майбутньої трудової діяльності в умовах сучасного автоматизованого виробництва.

Використовуючи комп'ютер, мультимедійні засоби, можна демонструвати й аналізувати прийоми виконання технологічних операцій, їх послідовність, спостерігати за процесом зміни об'єкту, побудувати креслення і т.д. Завдяки комп'ютерній техніці, в процесі трудового навчання, з'являється можливість значно впливати на розвиток таких рис як уважність, спостережливість, зосередженість, які є важливими для творчої особистості.

Ефективність використання комп'ютерної техніки у формуванні творчих здібностей учнів була б значно вищою, якщо навчальний процес забезпечити спеціально підготовленими педагогічними програмними засобами. Поки що немає достатньої кількості програмних засобів, котрі б відповідали викладеним вище вимогам. В основному використовуються програми, які були розроблені для використання в певних галузях виробництва і адаптуються для використання у навчальному процесі, а саме PhotoShop, CorelDRAW, QuarkXPress, 3D studio MAX, та ін., або стандартні програми Paint та текстовий редактор Word, Excel. Аналізуючи різні класифікації програмних засобів, ми прийшли до висновку, що для трудового навчання бажано використовувати системи програмних засобів:

- *демонстраційні* — використання таких програм дозволяє вчителю ілюструвати матеріал за допомогою зображень (статичних чи динамічних);

- *навчально-тренувальні*, ігрові, моделюючі програмні засоби, які призначені для повторення, закріплення усвідомлених знань, формування вмінь, навичок їх застосування у практичній діяльності;

- *контролюючі* — призначені для використання під час поточного або підсумкового контролю знань учнів; систематичне використання таких програм дозволяє відслідковувати динаміку успішності кожного учня;

- *комбіновані навчальні програмні засоби*, які при необхідності можуть містити у своїх змістових і операційно-діяльнісних компонентах усі вище перераховані призначення [3, с. 20].

Для того, щоб програмні засоби в навчальному процесі були доцільними й ефективними, важливо, щоб вони несли необхідну інформацію в цікавій формі, були послідовними, відповідали віковим особливостям учнів та ергономічним і санітарно-гігієнічним умовам.

**Висновки.** Проведення уроку з трудового навчання з використанням (КТ) дозволяє зробити процес пізнання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, процес розвитку технічного мислення стає більш швидким.

На уроках, трудового навчання, учні оволодівають комп'ютерною грамотністю і вчать використовувати в роботі з матеріалом різних предметів один з найбільш потужних сучасних універсальних інструментів — комп'ютер, з його допомогою вони вирішують технічні завдання, будують графіки, креслення, готують тексти, малюнки для своїх робіт. Це — можливість для учнів розвинути своє технічне мислення.

Застосування на уроці інтерактивних комплексів дозволить вчителю за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається у всіх учнів і

своєчасно його скоректувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного учня.

Тому, під час уроку, вчителю не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), учневі не доводиться чекати, поки вчитель повторить саме потрібний йому фрагмент. Такий підхід в навчанні допомагає їм краще оцінити здібності і знання, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює професійний ріст і все подальше освоєння комп'ютера.

### Література:

1. Білоконна Н. І. До проблеми використання інформаційних технологій у навчальному процесі / Н. І. Білоконна, С. П. Білоконний // II Славянские педагогические чтения: Тез. докл. Междунар. конф., 16-18 окт. 2003 г. — Тирасполь. — 2003. — С. 49-53.
2. Ващук О. В. Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі учнів 5-7 класів / О. В. Ващук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. пр. Рівненський держ. гуманіт. ун-т. — Рівне. — 2003. Вип. 25. — С. 98-103.
3. Волинський В. П. Класифікація програмних засобів навчального призначення / В. П. Волинський // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2005. - №1. — С. 19-20.
4. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский — М.: Педагогика. — 1987. — С. 220-244.
5. Гуревич Р. С. Чи потрібен комп'ютер на уроках трудового навчання / Р. С. Гуревич // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2001. - № 2. — С. 6-10.
6. Данькова І. В. Трудове навчання як засіб формування естетичного смаку / І. В. Данькова // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2004. - №2. — С. 11-13.
7. Дубова Н. В. Мотивація творчої діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці / Н. В. Дубова // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2004. - №2. — С. 8-10.
8. Забродська Л. М. Принципи відбору змісту програмних засобів навчального призначення / Л. М. Забродська // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2004. - №7. — С. 20-35.

*В статті наведено використання (КТ) в освіті — це створення можливості легкого доступу учнів до практично необмеженого обсягу інформації та її аналітичної обробки, підсилення інтелектуальних можливостей, створення умов для перебудови їхньої пізнавальної діяльності.*

**Ключові слова:** (КТ), творчі здібності, інформаційні засоби, інтерактивні комплекси, програмні засоби, творча особистість.

*В статье приведено использование (КТ) в образовании — это создание возможности легкого доступа учащихся к практически неограниченному объему информации и ее аналитической обработки, усиления интеллектуальных возможностей, создание условий для перестройки их познавательной деятельности.*

**Ключевые слова:** (КТ), творческие способности, информационные средства, интерактивные комплексы, программные средства, творческая личность.

*In the article use of (CT) in education — a create the easy access of students to virtually unlimited amount of information and analytical processing, strengthening intellectual capacities, and promoting their cognitive restructuring activities.*

**Keywords:** (CT), creativity, media, interactive systems, software, creative person.

## **ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ У ЗНЗ**

**Постановка проблеми.** Поєднуючи в собі вартості багатьох традиційних інформаційних технологій, комп'ютерні технології дозволяють істотно оптимізувати процес навчання історії. Він може стати більш цікавим, емоційно насиченим, динамічним і наочним; комп'ютерна технологія також здатна індивідуалізувати і диференціювати навчальний процес; реалізувати його творчий характер, організувати гнучке управління навчальною діяльністю, інтенсифікувати й активізувати навчання.

Використання засобів мультимедіа з метою повторення, узагальнення та систематизації знань не тільки допомагає створити конкретне, наочно-образне уявлення про предмет, явище чи подію, які вивчаються, але й доповнити відоме новими даними. Відбувається не лише процес пізнання, відтворення та уточнення вже відомого, але й поглиблення знань.

**Аналіз попередніх досліджень.** Окремі аспекти використання комп'ютерно-орієнтованих технологій на уроках історії у своїх дослідженнях розглядали П. Гевал, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Завізна, О. Мокрогуз, О. Пометун, Т. Ремех, О. Худобець, Г. Фрейман, І. Логвіна, М. Попович та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Застосування інтерактивних засобів навчання на уроках історії в школі мають важливе значення. Адже це дає змогу створити умови для якісного засвоєння знань учнями, зробити урок цікавим та змістовним. Для цього учитель-історик має застосовувати на уроках різні допоміжні засоби, такі як презентації, карти, відео, створювати проекти та уміти працювати з інтернет-ресурсами.

Комп'ютеризація навчання, зокрема такої специфічної науки, як історія, потребує наявності спеціально організованої комп'ютерної навчальної програми що містить такі особливі форми подання матеріалу, як історичний відео-, аудіофрагмент, документ, моделювання тощо. В сучасних умовах зростає рівень інформатизованості суспільства, збільшується і кількість програмних продуктів, що мають практичну спрямованість на навчання історії. Існує стійка тенденція постійного зростання кількісного обсягу і технічної якості комп'ютерних програм. Але їх змістова складова з погляду історичного змісту, вимог шкільних предметних програм з історії, а також вікових особливостей учнів найчастіше не відповідає мінімальним вимогам до технічних засобів навчання. Програми не супроводжуються ніякими методичними вказівками, тому учні і вчителі перевантажені зайвою інформацією кількісно і не в змозі сприймати її якісно. Саме сприйняття виявляється недостатньо глибоким і осмисленим. Крім того, якою б якісною не була така програма, тільки її наявність не спричиняє помітних змін у викладанні, а тим більш — в організації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії. Підвищення ефективності навчання в такому випадку має епізодичний, випадковий характер і не може розглядатися як безупинний педагогічний процес, оскільки використання комп'ютерних технологій потребує наявних змін в організації навчання і відповідної готовності до них учителів [5, с. 21-22].

Мультимедійні ресурси є перспективним і високоефективним інструментом в освітній галузі. Вони надають учителю інформацію у більшому обсязі, ніж традиційні джерела, а також у більш наочній формі. Система презентації може в інтегрованому вигляді містити не лише текст, графіку, схеми, а й звук, анімацію, відео тощо. Найскладнішим для вчителя є необхідність дібрати види інформації і встановити послідовність, яка відповідає логіці пізнання і рівню сприйняття конкретного контингенту учнів. Перевага мультимедійних презентацій у тому, що їх зручно зберігати, за потреби можна доповнювати іншою інформацією.

Найчастіше вчителями мультимедійні презентації використовуються як ілюстративний матеріал до уроків-лекцій. Безперечно, презентації, що супроводжуються красивими зображеннями чи анімацією, є візуально привабливішими, аніж статичний текст, і вони можуть підтримувати потрібний емоційний настрій, що полегшує сприймання й запам'ятовування представленого матеріалу. Такі презентації мають на меті проілюструвати розповідь учителя і дають змогу максимально ефективно використати особливості сприйняття кожного учня. Можливості анімації також дають змогу акцентувати увагу учнів на найважливіших моментах уроку, сприяють зрозумінню логіки побудови певних висновків, схем, таблиць [4].

Їх можна використати як під час проведення різних типів уроків (засвоєння нових знань, комбінований, повторювально-узагальнюючий, тощо), так і на різних етапах уроку. Добре підготовлені і методично продумані слайдові презентації (карти, таблиці, схеми, фото, документи, завдання, шаблони виконання завдань) — це вид унаочнення, який дозволяє підійти до процесу навчання творчо, урізноманітнити способи подачі матеріалу, поєднувати різні організаційні форми проведення занять з метою отримання високого результату.

Слід зазначити, що презентація має бути короткою, доступною і композиційно цілісною. У ній не повинно бути нічого зайвого. Тривалість презентації не повинна перевищувати ніж 15-20 хв., кількість слайдів 20-25.

Для презентації притаманне використання комплексу аудіовізуальних засобів навчання, що дозволяє говорити про наступні поєднання аудіовізуальних засобів: статичні екранні та звукові; динамічні та статичні екранні; динамічні екранні та звукові; динамічні і статичні екранні та звукові.

Кожен учитель знає як відбувається запам'ятовування інформації: якщо інформація сприймається тільки слухом, засвоюється 20 % її обсягу; якщо лише за допомогою зору, запам'ятовується 30 % матеріалу. За умови комбінованого поєднання «включення» слухового й зорового каналів інформації учень спроможний засвоїти до 60% інформації. А застосування мультимедіа дає змогу об'єднати текст, звук, графічне зображення, відеозображення та ще й улюблену дітьми анімацію (мультиплікацію). Таким чином, використання мультимедіа значно сприяє засвоєнню навчальної інформації кожним школярем [1].

Порівнюючи комп'ютерні презентації із традиційними засобами навчання, слід відзначити такі її переваги: послідовність подання матеріалу може змінюватися, залежно від аудиторії чи мети подачі матеріалу; можливість повернутися до вже розглянутих питань; презентація може містити нотатки; використання мультимедійних ефектів при презентації дають змогу зосередити увагу слухачів на основному і сприяють кращому запам'ятовуванню інформації; можна досить швидко створити потрібну кількість копій електронної презентації; зручна транспортабельність презентації.

Програма Power Point дозволяє: використовувати в презентаціях графіки, таблиці, діаграми, звуки, музику, і навіть короткі відеофрагменти; миттєво вносити будь-які зміни в презентацію; створювати анімації; використовувати анімаційні переходи від одного слайда до іншого, для сприятливого формування асоціативних зв'язків між фрагментами матеріалу; створювати автоматичні або інтерактивні покази слайдів; публікувати презентацію в Інтернеті або в локальній мережі.

Серед безперечних переваг цієї програми є: виняткова простота і найширші можливості редагування, що дозволяє легко змінювати дизайн, структуру і зміст презентації аж до повної заміни всього змісту, що дозволяє використовувати готову презентацію як основу для швидкого створення іншої презентації; стимулювання активної діяльності учнів не тільки на уроці, але і на етапі підготовки навчального матеріалу [3].

Виходячи з описаного вище, визначимо наступні переваги застосування мультимедійних презентацій на уроках історії:

1. Учитель має можливість самостійно конструювати урок та подавати інформацію у будь-якій формі (текст, таблиці, діаграми, слайди, відео — та аудіо-фрагменти);

2. Використання презентацій сприяє успішному поєднанню різних видів діяльності (робота з картою, підручником, зошитом, інформацією на екрані);

3. Використання презентацій доцільне на будь-якому етапі вивчення певної теми уроку: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю;

4. Мультимедійні презентації дозволяють учням не тільки сприймати готовий матеріал, а й брати участь у його розробці, перетворенні, використанні [2].

Важливим є використання історичних карт за допомогою мультимедіа. Основне завдання картографічних завдань на уроках історії — сприяти формуванню уявлень про історію в просторі, навчаючи школярів користуватися історичними картами. Вони не тільки виконують роль ілюстрації до тексту на слайді, а й мають значення для розв'язання навчальних завдань уроку. Кількість карт повинна бути 5-6 на презентацію. Карты виконують не тільки ілюстративну функцію, але є також об'єктом дослідження. Динамічність комбінування карт, анімаційні ефекти дають перевагу роботи з ними у форматі презентації. Карты можна використовувати у презентаціях з курсу історії України та всесвітньої історії починаючи з 6 класу.

Прикладом використання ІКТ на уроках історії є робота над навчальними проектами. Пріоритет дослідницьких і проектних технологій у викладанні історії припускає використання широкої бази історичних джерел, що не завжди є в шкільних бібліотеках. Можливості ІКТ (електронних навчальних посібників і глобальної мережі Інтернет) по зберіганню й передачі інформації дозволяють вирішити ці завдання: підвищити інформаційну насиченість уроку, вийти за рамки шкільних підручників, доповнити й поглибити їхнє втримування.

Під час використання аудіовізуальних та мультимедійних засобів учитель має орієнтуватись на особистість учня, на можливість кожного учня окремо зрозуміти, осмислити і пояснити певну проблему, яка висувається вчителем за допомогою відеофільму, аудіозапису чи історичного документу. Це викликає певні труднощі, тому що не кожна дитина може це зробити. Тому досить ефективним у цьому плані є застосування різних форм організації навчання, починаючи від колективної роботи, роботи в парах і групах до індивідуального навчання, це дає вчителю можливість диференціації проблеми за рівнем розвитку учнів. Інтерактивні технології створюють комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Необхідність формування дослідницьких умінь учнів актуалізує проблему достовірності і фактичної основи відео-аудіо-фотоматеріалу. У художніх фільмах дуже часто можна побачити неточну реконструкцію побутових деталей, конкретних подій тощо. Крім того, тривалість кінострічок у часі і відсутність у них навчальної спрямованості потребує ретельної підготовки до уроків з використанням такого відеоматеріалу.

Оптимальний хронометраж відеоматеріалів на уроці тривалістю 45 хв. становить 15-20 хв.

Для уроків різних типів і форм проведення доцільно використовувати різні види відеоматеріалу: відеопояснення (розповідь), відеоілюстрацію, відеопідтвердження, відеотест тощо.

До кожного конкретного уроку вчитель має ретельно відібрати той матеріал, який відповідатиме меті, планові і структурі уроку.

Відібраний навчальний відеоматеріал обов'язково має бути поділений на невеликі фрагменти (кадри), які розташовані в логічній послідовності.

Крім нової навчальної інформації, кожен відеофрагмент має також завдання, яке необхідно виконати після отримання інформації (це може бути запитання, завдання тощо). Після виконання завдання учнями вчитель аналізує його виконання.

Більшість документальних фільмів побудована на архівних матеріалах, інтерв'ю сучасників та учасників подій і може розглядатися як відеоматеріали, які дають змогу наблизитися до розв'язання завдання формування дослідницьких навичок учнів, якщо у фільмі вже є стверджуючі висновки. Переглядаючи певний відеоматеріал, учень може перевірити його за історичними документами, архівними дослідженнями і зробити висновки самостійно.

**Висновок.** Використання комп'ютерних технологій дозволяє учителю будувати урок, який буде науковим та цікавим водночас. Використання засобів мультимедіа на уроці повинно бути обґрунтованим, тільки в тому випадку, коли це слугує досягненню освітніх цілей уроку; не переважає над сутністю навчального матеріалу, не відволікає, не стає самоціллю, не зменшує значущості того, що мають засвоїти учні.

### Література:

1. Мельник К.О. Застосування мультимедійних презентацій в навчальному процесі [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://navigator.rv.ua/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1769&Itemid=30](http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1769&Itemid=30)
2. Медведєва Н. Використання мультимедійної презентації у роботі з образною наочною на уроках історії [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum%20/Npd/2012\\_3/medvede.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20/Npd/2012_3/medvede.pdf)
3. Мокрогуз О. Методика застосування мультимедійних презентацій у навчанні історії старшокласників [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://oipop.ed-sp.net/component/option,com\\_metod/metodTask,metodDetails /catid,1053/ metodId ,1164/Itemid,51/](http://oipop.ed-sp.net/component/option,com_metod/metodTask,metodDetails /catid,1053/ metodId ,1164/Itemid,51/)
4. Соколовська Т. Мультимедійні презентації — гідна альтернатива електронному підручнику [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/psp/2011\\_11/4\\_04.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2011_11/4_04.pdf)
5. Фоменко А. Деякі підходи до розробки і створення навчальних комп'ютерних програм (комп'ютерних посібників) з історії // Історія в школах України. — 2003. — №1. — С.21-25.

*У статті розглянуто можливості використання сучасного програмного забезпечення для комп'ютерного супроводження викладання історії у загальноосвітніх навчальних закладах з метою підвищення ефективності навчального процесу.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, історія, мультимедійна презентація, електронна карта, відеоматеріали.

*В статье рассмотрены возможности использования современного программного обеспечения для компьютерного сопровождения преподавания истории в общеобразовательных учебных заведениях с целью повышения эффективности учебного процесса.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, история, мультимедийная презентация, электронная карта, видеоматериалы.

*The article examines the possibilities of using modern software for computer support teaching history in secondary schools in order to improve the learning process.*

**Keywords:** information and communication technology, history, multimedia presentations, e-cards, videos.

УДК 378

А.Ю. Федорук  
м. Вінниця, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**Постановка проблеми.** У час стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, невідомого потоку інформації, все більш актуальним і хвилюючим стає питання бездумного використання інформаційного простору. Діти безцільно входять в Інтернет, відшукують для себе непотрібну, а іноді й шкідливу інформацію. Комп'ютер став грою, замінив друзів, задовольнив ті потреби дитини, які вона не змогла задовольнити у повсякденному житті. Живе буденне спілкування перейшло в інтерактивне й стало проблемою.

Глобальна мережа Інтернет давно стала надбанням освіти. Навчити учня знаходити потрібну інформацію, зберігати і використовувати її для розв'язання певних потреб — ось завдання сучасної освіти.

Нині у сфері освіти є можливість індивідуалізувати навчання, з'явилися умови надати



обдарованим учням доступ до більшої кількості потрібної інформації, а тим, хто відстає, — надолужити прогалини. Нові інформаційні технології надають величезні можливості учителям у розвитку здібностей учнів [1, с. 4].

У всьому світі мільйони шанувальників художнього слова, користуючись сучасними електронними інформаційними технологіями, за лічені секунди можуть знайти в Інтернеті текст літературного твору або тільки потрібну цитату із тексту; відвідати бібліотеку, погортати сторінки різних електронних енциклопедій і довідників або замовити потрібну книжку в Інтернет-магазині, не виходячи з дому.

На гострій необхідності застосовувати комп'ютерну техніку, зокрема ресурси Інтернету під час вивчення української літератури, наголошують рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо вивчення загальноосвітніх дисциплін.

**Аналіз попередніх досліджень.** Питанням визначення найбільш ефективного використання інтернет-ресурсів у навчанні української мови присвячені роботи як зарубіжних (В. Гезергуда, С. Термінасова, Є. Полат, І. Смольянікова, Дж. Шейлз), так і вітчизняних дослідників (О. Жолдак, А. Скрипниченко, В. Тавро та ін.). Але проблема пошуку найбільш ефективного використання інтернет-ресурсів у викладанні української мови залишається недостатньо дослідженою.

**Мета статті** — проаналізувати переваги використання інтернет-ресурсів у процесі викладання української мови.

**Виклад основного матеріалу.** Дійсно, в Інтернеті є багато чого: він надає користувачам безмежні можливості. Однак тут можна шукати одне, а знайти зовсім інше, адже в мережі є тисячі або й десятки тисяч сайтів і документів. Що ж є пріоритетним із огляду на педагогічні й методичні аспекти в роботі вчителя української мови та літератури, який працює з Інтернетом?

Звичайно, насамперед, слід враховувати, що сайти несуть користувачам тексти творів, що вивчаються і завжди доступні завдяки Інтернету.

По-друге, учитель знаходить в Інтернеті допоміжні літературні матеріали, такі, наприклад, як електронні версії часописів чи газет, певні архівні матеріали, реферати, курсові, дипломні, дисертації, сайти літературних музеїв, авторські сайти письменників, матеріали, які забезпечують здійснення міжпредметних зв'язків на заняттях із зарубіжної літератури тощо.

Варто відзначити, що Інтернет значною мірою може інтенсифікувати використання вчителями цікавих форм проведення уроків української мови та літератури. Разом з тим слід враховувати специфіку літератури як виду мистецтва та її методик як особливу галузь педагогіки.

Серед пріоритетних напрямків використання інтернет-ресурсів із української літератури ми обираємо такі, де вони застосовуються для:

- пошуку та отримання додаткової інформації;
- розширення та поглиблення знань учнів, зокрема для реалізації варіативного компонента навчальних програм, більш повного задоволення особистісно орієнтованих запитів дітей;
- формування та закріплення навичок самоосвітньої діяльності школярів та ін. [2, с. 26].

Специфіка літератури як мистецтва слова обумовила й своєрідні підходи до методики використання ресурсів Інтернету. На широкому і безмежному його просторі користувачі можуть знайти безліч потрібної інформації, яку стосовно професійних завдань учителів української літератури ми умовно поділяємо на такі блоки:

- електронні бібліотеки;
- літературні періодичні видання;
- електронні підручники і посібники в Інтернеті;
- педагогічний досвід упровадження новітніх технологій навчання;
- науково-освітні сайти;
- колекції рефератів та учнівських творів;
- сайти мистецького характеру та ін. [3].

Треба відзначити, що не всі з названих блоків належно розроблені і представлені у світовій павутині. Якщо електронні бібліотеки пропонують зараз широке коло досягнень української літератури, то веб-сторінки, які б надавали можливість дистанційної літературної освіти, тільки починають створюватись. Зокрема, кілька обласних і міських управлінь освіти України вже проводять Інтернет-конкурси, залучаючи з кожним роком усе більше учнів. Робляться спроби створення електронних або близьких до них за призначенням підручників з української літератури в Інтернеті та на CD-носіях.

За приклад методики роботи з електронним підручником в Інтернеті слугує сайт «Література рідного краю», який презентує творчість донецьких письменників XIX і XX ст.

Існує безліч різноманітних сайтів, які створені для допомоги вчителю у процесі підготовки до певного уроку. Ці сайти дають змогу на достатньому рівні підготувати урок, відшукати надійнішу та найцікавішу інформацію для учнів. Наприклад: <http://www.uroki.net/docukr.htm>; <http://ukrmetod.at.ua>; <http://ridnamova.ck.ua>; <http://www.ukr-in-school.edu-ua.net>.

Літературно-критичний матеріал та тексти художніх творів можна знайти на сайтах популярних фахових часописів, наприклад: [www.book-courier.com.ua](http://www.book-courier.com.ua) — «Книжковий кур'єр»; [www.elitprofi.com.ua/gazeta](http://www.elitprofi.com.ua/gazeta) — «Книжник-ревію»; [www.kryfyka.kiev.ua](http://www.kryfyka.kiev.ua) — «Критика» та ін. [4].

Віртуальна бібліотека — цифрова або електронна онлайн бібліотека, в яку закладена звичайна бібліотека для читання книг та доступу до інших об'єктів, або це може бути сайт, який пропонує посилання на різні сайти зі значним запасом інформації в каталозі або в архівній формі [5].

Віртуальні бібліотеки використовуються для впорядкування за допомогою засобів навігації та пошуку сховищ різноманітних електронних документів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє значно поліпшити процес пошуку та одержання необхідного видання читачеві електронної бібліотеки. Як правило, віртуальні бібліотеки надають своїм користувачам практично ті ж основні послуги, що і традиційні бібліотеки:

- доступ до каталогів бібліотеки з організацією пошуку та формування переліку замовлень;

- організація доступу до бібліотечного фонду, який представлений електронними аналогами різних видань (книг, часописів, газет та ін.).

Віртуальні бібліотеки можуть бути універсальної спрямованості, або містити видання з певної тематики. Більшість електронних бібліотек створюється на основі традиційних з відповідним переведенням їх в електронний формат та організацією дистанційного доступу до них.

До переваг віртуальних бібліотек належать:

- можливість використання бібліотечного фонду поза бібліотечною будівлею;
- наявність засобів оптимізації пошуку необхідного видання, включаючи електронну рубрикацію та каталогізацію;

- відсутність обмежень на одночасну кількість використання документів електронної бібліотеки;

- можливість використання документів в електронному вигляді з подальшою локалізацією окремих фрагментів;

- мережеві довідники та енциклопедії [6, с. 35].

Цікавою формою представлення біографії письменника є віртуальні подорожі. Жодна критика не зможе замінити враження від музею Лесі Українки чи Івана Франка. Дійсно, краще один раз побачити, ніж сто разів почути.

Віртуальний музей — 1) набір електронних артефактів та інформаційних ресурсів, практично всіх, що можуть бути відформатовані. Колекція може містити картини, малюнки, фотографії, діаграми, графіки, записи, відеосегменти, газетні статті, стенограми інтерв'ю, чисельні бази даних, а також багато інших матеріалів, які можуть зберігатися у файловому сервісі музею; 2) колекція цифрових записів, звукових файлів, текстових документів та інших

даних: історичних, наукових, культурних, які доступні через електронні засоби масової інформації [7].

Узагальнюючи наведені визначення, можна дати його наступне тлумачення: віртуальний музей — тип Веб-сайту, оптимізований для експозиції музейних матеріалів, представлені матеріали можуть бути з будь-яких галузей: від предметів мистецтва та історичних фактів до віртуальних колекцій та реліквій.

Віртуальні музеї становлять вдалий приклад використання інтернет технологій — збереження, накопичення, безпечності, широкого та швидкого, досить легкого доступу до експонатів.

Віртуальні музеї використовуються в навчальній діяльності, забезпечуючи доступ до всіх необхідних експонатів. Цифрова колекція віртуального музею має особливі характеристики: віртуальний тур та розширений пошук. Найбільш популярними віртуальними музеями є Державний Ермітаж, Лувр, Державна Третьяковська галерея, музей обчислювальної техніки, Білого Дому, Британський музей «Museum of Moving Images», «Радіо та телебачення», «Мадам Тюссо» та ін., в яких створені віртуальні екскурсії залами цих музеїв. Так, Веб-сайт: Музеї світу містить такі віртуальні галереї живопису та бібліотеки:

- віртуальний музей живопису Small Bay;
- музеї світу;
- арт галереї;
- академії та бібліотеки;
- віртуальні галереї;
- короткі історичні відомості;
- пошукові сторінки [8].

Нині для інтернет-музеїв виділено спеціальний домен вищого рівня museum. Велика сила Інтернету надала можливість кожному бажаючому доторкнутися до шедеврів у режимі реального часу.

Наведемо електронні адреси найбільш відомих і популярних віртуальних музеїв України, які за необхідністю можна використати у навчальній діяльності:

- Віртуальна екскурсія літературно-меморіальним музеєм Григорія Сковороди — <http://incognita.day.kiev.ua/incognita.day.kiev.ua/museums/skovorodynivka>;
- Віртуальна екскурсія Музеєм історії Острозької академії — <http://incognita.day.kiev.ua/museums/ostroh>;
- Віртуальна екскурсія Музеєм Уласа Самчука — <http://incognita.day.kiev.ua/museums/samchuk>.

Для учнів класів з філологічним профілем навчання Інтернет є чи не єдиним місцем, де вони можуть знайти потрібну літературу і художню, і критичну. Вчитель також має відслідковувати інформацію з певної проблеми, щоб не запропонувати учням писати твір на тему, на яку уже написано кілька «шедеврів» у світовій павутині.

Під час розробки уроків української літератури вчителі можуть використовувати такі інтернет-технології, як веб-форуми та телеконференції. У словнику іншомовних слів і виразів, подано такі визначення:

Веб (з англ. Web павутина, мережа) — частина слів, що вказує на їх відношення до Інтернету, який інакше називається всесвітньою мережею, і форум (з лат. forum) — місце виступів та висловлювань [9].

Телеконференція (з англ. teleconferencing) — збори в реальному часі віддалених один від одного осіб, які забезпечуються засобами комп'ютерної мережі, учасники обмінюються повідомленнями, що набираються з клавіатури, а за умови підключення камер мають можливість бачити один одного. Оскільки ці технології забезпечують синхронний обмін інформацією в реальному часі, вони мають низку переваг: простота спілкування (кожен з учасників телеконференції може висловлюватися і його репліка буде займати відповідне місце по відношенню до інших реплік учасників конференції); швидкість обміну інформацією (немає

потреби чекати відповіді на поставлені питання, їх учитель отримує миттєво); різноманітністю виражальних засобів (можливість, окрім текстової інформації, передавати картинки, аудіо і відео); необмеженість територіальними можливостями (учителі мають змогу спілкуватися з викладачами різних країн) [10].

Серед переваг використання мережі Інтернет у викладацькій діяльності вчителів української літератури можна виділити:

- незалежність від географічного положення місць проживання вчителів;
- швидкість знаходження навчального матеріалу та можливість його оперативної актуалізації;
- об'єктивізацію контролю знань;
- активізацію пізнавальної діяльності учнів.

Негативними факторами є неможливість перевірки достовірності деяких веб-ресурсів мережі Інтернет, тому що всю інформацію можуть вносити як компетентні особи, фахівці, так і люди, необізнані в цій галузі. Таким сумнівним джерелом є «Вікіпедія» (<http://ru.wikipedia.org/wik>). Тому важливою умовою для учнів є не запам'ятовування й відтворення інформації, а розвиток умінь систематизувати, аналізувати, зіставляти, оцінювати отриману інформацію з різних електронних ресурсів між собою та з паперовими носіями. Стержневим стає виховання критичного ставлення до отриманої інформації до інформаційних Веб-ресурсів мережі Інтернет.

**Висновок.** Отже, за допомогою Інтернет-сервісів сучасний учитель української мови та літератури може не лише сам за лічені хвилини знайти найсвіжішу інформацію та ілюстративний матеріал з теми, яка його цікавить, але й має сприяти учням у використанні мережі Інтернет для швидкого та максимально ефективного пошуку навчальної інформації.

### Література:

1. Кремень В. Г. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті й формування інформаційного суспільства / В. Г. Кремень // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць. — Львів: ЛДУ БЖД, 2006. — С. 3—6.
2. Оліфіренко В. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності викладача-філолога / В. Оліфіренко // Донецький вісник наукового товариства ім. Шевченка. — Донецьк : Східний видавничий дім, 2004. — Т. 5. — С. — 24-29.
3. Формування літературних компетенцій за допомогою інформаційних технологій та Інтернет-ресурсів. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://moyamova.ucoz.ua/publ/vistup\\_formuvannja\\_literaturnikh\\_kompetencij\\_za\\_dopomogoj\\_u\\_informacijnikh\\_tekhnologij\\_ta\\_internet\\_resursiv/1-1-0-7](http://moyamova.ucoz.ua/publ/vistup_formuvannja_literaturnikh_kompetencij_za_dopomogoj_u_informacijnikh_tekhnologij_ta_internet_resursiv/1-1-0-7)
4. Інтернет-ресурси на допомогу вчителям-словесникам: методичні рекомендації щодо вивчення української літератури. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.loippo.lg.ua/samoosv.doc>
5. Віртуальна бібліотека. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Віртуальна\\_бібліотека](http://uk.wikipedia.org/wiki/Віртуальна_бібліотека).
6. Охрімчук І.В. Використання Інтернет-ресурсів в бібліотечному обслуговуванні користувачів бібліотеки : дипломна робота / І. В. Охрімчук; Рівнен. держ. гуманіст. ун-т. — Рівне, 2009. — 58с.
7. Віртуальний музей. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Віртуальний\\_музей](http://uk.wikipedia.org/wiki/Віртуальний_музей).
8. Музеї світу. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.chl.kiev.ua/default.aspx?id=5673>.
9. Веб. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Веб>.
10. Телеконференція. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Телеконференція>.

*У статті описано використання основних сервісів Інтернет у процесі підготовки і проведення уроків української мови та літератури у загальноосвітніх навчальних закладах, описані їх переваги та недоліки.*

**Ключові слова:** Інтернет-сервіси, українська мова, українська література, віртуальний музей, телеконференція, Веб-сайт.

*В статье описано использование основных сервисов Интернет в процессе подготовки и проведения уроков украинского языка и литературы в учебных заведениях, описаны их преимущества и недостатки.*

*Ключевые слова:* Интернет-сервисы, украинский язык, украинская литература, виртуальный музей, телеконференция, Веб-сайт.

*This article describes how to use basic Internet services in preparing and conducting lessons in the Ukrainian language and literature in secondary schools described their advantages and disadvantages.*

*Keywords:* Internet Services, Ukrainian, Ukrainian literature, virtual museum, teleconferencing, web site.

УДК 372.851:51+37.036-057.874:371.31:51(043.5)

О.С. Чашечникова  
м. Суми, Україна

### ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЧЕРЕЗ ДІАГНОСТИКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ БЛИЗНЮКІВ

**Постановка проблеми.** Дослідження питання цілеспрямованого розвитку творчого мислення особистості у процесі реальної практики навчання математики обов'язково стикається із проблемою діагностики його рівня на кожному з етапів. Вчасне виявлення і адекватна оцінка задатків та здібностей учнів надасть змогу вчителю орієнтуватись на їх потенційні можливості, формувати якісну систему математичних знань і вмінь, оперативно попереджати можливі труднощі.

**Мета статті** — продемонструвати підхід до визначення динаміки розвитку творчого мислення у процесі навчання математики близнюків.

**Аналіз актуальних досліджень та виклад основного матеріалу.** Зауважимо, що творчість передбачає наявність у особи здібностей, мотивів, знань і умінь, досвіду відповідної діяльності, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Необхідним є врахування і результативного, і процесуального аспектів творчої діяльності суб'єкта. Творчу діяльність людини розглядаємо як вихід за межі вже поставлених завдань, пошук нових сфер реалізації власного потенціалу, нове усвідомлення й оцінку власної діяльності та її результатів.

Спроможність до творчості може проявлятися у різноманітних аспектах. Класифікуємо творчий процес: за результатом творчості; за рівнем значущості; за ступенем оригінальності процесу; за оперативністю, раціональністю; за домінуючою спрямованістю процесу; за впливом на суб'єкта діяльності (розвиток уваги, пам'яті, волі, логічного мислення, творчих здібностей та інше; вдосконалення інтелектуальної бази суб'єкта). *Інтелектуальною базою учня* називаємо поєднання систем засвоєних знань і набутих умінь з математики та інших предметів, загальнонавчальних знань та вмінь і досвід їх використання.

Творчість можлива лише за умови високорозвиненого інтелекту, навпаки — не завжди. Визначити людей з високим рівнем інтелекту легше, ніж людей з високим рівнем розвитку творчого мислення. Характер математичної навчально-пізнавальної діяльності сприяє формуванню і розвитку творчого мислення школярів, але учні, що мають схожі задатки до навчання математики, по-різному їх реалізують. Навіть нестійкі мотиви спонукають учня почати діяльність. У процесі діяльності зацікавленість можливим результатом і власне процесом, підключення вольових аспектів (спонукають продовжувати діяльність навіть, якщо акти діяльності стають складними, а результат не одержують за короткий час) сприяють тому, що поступово мотиви стають стійкими. У результаті аналізу нами було виділено складові, що сприяють реалізації творчої діяльності [4], визначено, що творче мислення є реалізацією творчих здібностей у процесі розумової діяльності, зокрема — математичних.

*Розглянувши погляди педагогів, психологів, математиків різних часів на склад системи*

математичних здібностей, вважаємо найбільш конкретною і такою, що не втрачає актуальності, систему компонентів, запропоновану В. Крутецьким [1], у якій поєднані інтелектуальні та творчі здібності так само органічно, як пов'язана інтелектуальна і творча діяльність у процесі навчально-пізнавальної математичної діяльності (більш детально — у [3]).

Розглядаємо процес навчання розв'язуванню нестандартних завдань як творчий процес, тому математичні здібності у попередньому дослідженні ми розглянули як здібності до творчого математичного процесу, і відповідно уточнили схему творчого процесу. У контексті дослідження нами було виділено компоненти математичних здібностей: цілепостановча (ЦЗ); тактична (ТЗ); стратегічна (СЗ); оціночні (ОЗ) здібності; здатність до інтелектуального самозбагачення (ІСЗ) (більш детально описано у [3]). Система компонентів розглядалася як система критеріїв.

Спираючись на вищевикладену систему та результати експерименту, ми виділили чотири рівні розвитку математичних здібностей — дуже високий (обдаровані діти), високий, середній та низький [3]. Результати 1998-2008 років продемонстрували збільшення відсотку учнів з низьким рівнем розвитку математичних здібностей порівняно з результатами 1989-1997 років. Пов'язуємо це з достатньо раннім упровадженням профілізації навчання математики у той період, яка часто підмінялася рівневою диференціацією, супроводжувалася зниженням вимог до математичної підготовки учнів класів нематематичних профілів, а отже — регресом їхніх математичних здібностей. Тому нами було виділено V рівень (дуже низький) — учні мають ускладнення в процесі сприймання, розуміння, запам'ятовування та застосування навчального матеріалу навіть під час виконання завдань репродуктивного характеру, незважаючи на допомогу і постійне керівництво з боку вчителя; рівень розвитку їх обчислювальних навичок, графічної грамотності, просторової уяви, абстрактного мислення дуже низький.

Найсуперечливіше питання: що має домінуючий вплив — задатки чи навчання у розвитку математичних здібностей. Один з підходів до його вивчення — дослідження розвитку математичних здібностей близнюків. Зокрема американські психологи протягом тижня досліджували IQ більше ста пар монозиготних і дізиготних близнюків, вихованих окремо (МЗО і ДЗО) та вихованих разом (МЗР і ДЗР) [5], та зробили висновки: спільне виховання збільшує схожість рівня розвитку інтелекту близнюків у дитинстві, але з починаючи з підліткового віку збільшується вплив навчання на розвиток IQ. Дослідники висунули і підтвердили гіпотезу: спадковість — своєрідний «приймач», що «обирає» з впливів навколишнього середовища ті, на діапазон яких він уроджено настроєний. У більш пізньому своєму дослідженні [6] одна з експериментаторів визначила, що емоційна схожість близнюків з віком зберігається більше, ніж схожість інтелектуальна.

Нами у 1989-1999 роках у рамках експериментального дослідження було охоплено дві пари ДЗР і дві пари МЗР близнюків [2]. З кожною парою ми працювали тривалий час у загальноосвітній школі №17 м. Суми (табл. 1. 2). Констатуючий експеримент на початку роботи виявив наявність розбіжностей у рівнях розвитку здібностей у середині кожної з пар, незважаючи на однакові спадкові фактори і спільне родинне оточення, однак виявилася велика схожість спрямованості інтересів усередині кожної пари.

Пропонувалися завдання на пошук алгоритму розв'язування, на знаходження різних способів розв'язування задач (зокрема нестандартних практичних завдань) з обґрунтуванням вибору більш ефективного. Враховувалися: правильність виконання; точність і оперативність; логічність і переконливість аргументації; оригінальність підходу; час виконання. Використовувалися тести з метою виявити здатність учня класифікувати, систематизувати, узагальнювати; психологічні тести (табл. 1).

Нами було створено модель методичної системи розвитку математичних здібностей (рис.1), під час реалізації якої пропонувалися спеціально створені системи завдань, спрямовані на розвиток вищезазначених здібностей, фрагмент якої пропонуємо.

Цілепостановчі вправи. Надано індивідуальні завдання на рисунках. Пропонується визначити відповідність запису  $\bar{a} + \bar{b} = \bar{c}$ .

*Тактичні вправи.* Визначте кут між векторами  $\vec{a}$  і  $\vec{b}$ , якщо  $\vec{m}$  і  $\vec{k}$  — одиничні взаємно перпендикулярні,  $\vec{a} = 3\vec{m} + 2\vec{k}$ ,  $\vec{b} = \vec{m} + 5\vec{k}$ .

Таблиця 1

**Використання тестів розумового розвитку для діагностики рівня розвитку математичних здібностей**

№	Назва тесту	Здібності, що діагностуються
1	Тест мотивації досягнень Д. Адкінса і Б. Баллифа	ЦЗ, ТЗ, СЗ, ОЗ
2	Тест творчого мислення Торранса	ЦЗ, ТЗ, СЗ, ОЗ
3	Векслеровська шкала інтелекту	ЦЗ, ТЗ, СЗ, ІСЗ
4	Тест Равена	ЦЗ, ТЗ, СЗ, ОЗ, ІСЗ

*Стратегічні вправи*

1) Запишіть координати одиничного вектора, колінеарного вектору  $\vec{a}$  (2;-1). Скільки розв'язків має завдання?

2) Спростіть вирази: а)  $\vec{AB} + \vec{BM} + \vec{MK}$ ; б)  $\vec{CO} + \vec{MB} + \vec{BC} + \vec{OC}$ .

*Оціночні вправи*

1) Якими повинні бути вектори  $\vec{a}$ ,  $\vec{b}$ ,  $\vec{c}$ , щоб їх сума була найменшою (найбільшою)?

2) Доведіть декількома способами теорему про середню лінію трикутника. Який зі способів більш раціональний на ваш погляд? Обґрунтуйте.

*Самозбагачуючі вправи*

1) Складіть схему, яка б демонструвала всі відомі вам дії над векторами (враховуючі часткові випадки).

2) Встановіть вид трикутника  $ABC$ , якщо  $A(-1; 1)$ ;  $B(1; -2)$ ;  $C(2; 3)$ .

*Комплексні вправи.* Знайдіть довжини сторін, кути, діагоналі і площу п'ятикутника, якщо координати його вершин  $A(-3; 0)$ ;  $B(1; -2)$ ;  $C(3; -4)$ ;  $D(2; 2)$ ;  $P(0; 1)$ .

Таблиця 2

**Динаміка розвитку математичних здібностей близнюків під час експерименту**

№	Пара близнюків	Стать	Вік на початку дослідження	Період дослідження	Рівень розвитку математичних здібностей	
					Початок експерименту	Після закінчення експерименту
1	І.О. ДЗР О.О.	Ч	10 р. 4 міс.	9 міс.	I	I
		Ч			II	I
2	О.П. ДЗР С.П.	Ж	15 р. 7 міс.	6 міс.	IV	III
		Ч			IV	IV
3	С.К. МЗР Д.К.	Ч	14 р. 2 міс.	10 міс.	II	I
		Ч			III	II
4	О.П. МЗР Н.П.	Ж	10 р. 0 міс.	9 р. 9 міс.	IV	III
		Ж			IV	III

Експеримент підтвердив: цілеспрямована і систематична робота з розвитку математичних здібностей приводить до їх переходу на більш високий рівень, відсутність її — до гальмування розвитку (табл. 2). Це особливо чітко видно на парі 2, де була відсутня можливість систематичної

роботи з одним із близнюків (С.П.), а в інших випадках «всередині» пари з кожним із близнюків працювали однаковий час.

*Вироблення смаку до творчості, свідомого прагнення до неї відбувається в результаті систематичної діяльності, яка супроводжується сильними емоціями, серед яких переважають позитивні емоції перемоги в процесі розв'язування незвичних, достатньо складних завдань.*

Подальші наші дослідження (1998-2011 роки) надали можливість розширити коло завдань, які можна вважати творчими: як творчі розглядаємо й ті, що потребують нестандартного підходу до стандартних умов, знаходження різних способів розв'язування.

Часто завдання творчого характеру водночас є завданнями підвищеного рівня складності. Тому нами запропонований термін «**умовно-творчі завдання**»: «стандартні» завдання з підручників та посібників, переформулювання текстів яких вносить елемент творчості (більш детально у [4]). Відзначимо: оцінювання процесу формування та розвитку творчого мислення має охоплювати і *результативний*, і *процесуальний аспект*. Аналіз результатів нашого дослідження свідчить: доцільніше з точки зору практичного застосування досліджувати саме *динаміку розвитку компонентів творчого мислення* (для одних компонентів можна прослідкувати кількісно, для інших — лише якісно).

У процесі експериментальних досліджень ефективності використання запропонованої нами моделі розвитку творчого мислення учнів (більш детально у [4]) була укладена та використовувалася система завдань для діагностики динаміки розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики, яка складається із декількох блоків.

Аналіз результатів виконання письмових робіт з математики (**Блок А**), спрямованих на визначення рівня навченості учнів з конкретних тем, яким відповідали нестандартні завдання **Блоку Б**. **Блок В** — аналіз результатів виконання психологічних тестів розумового розвитку та творчого мислення (спостерігається закономірність підвищення рівня виконання завдань на візуальний інтелект і зменшення рівня виконання завдань на вербальний). Проявляється творче мислення у продуктивній діяльності, тому включаємо **Блок Г** (анкетування учнів) та **Блок Д** (спостереження за виконанням учнем завдань, за його роботою у творчій групі) щодо виявлення: відкритості до нових ідей; здатності фантазувати; здатності до асоціацій; здатності працювати над творчими завданнями із власної ініціативи; рівня зацікавленості та інше. Враховується систематичність активності та емоційне забарвлення.

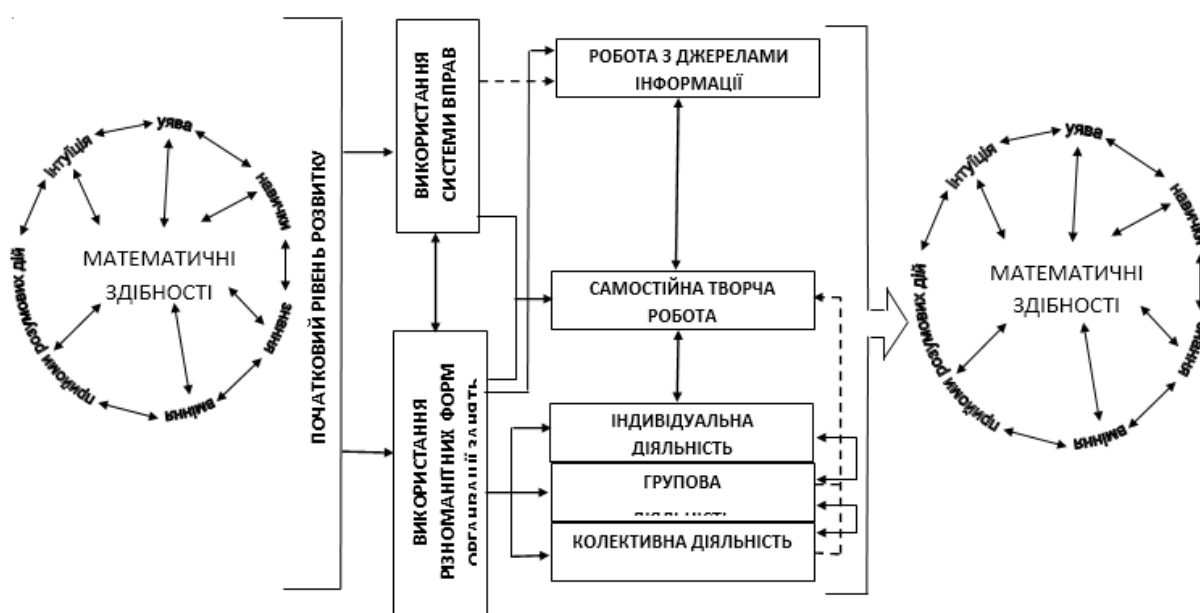


Рис. 1. Модель методичної системи розвитку математичних здібностей



З метою діагностики динаміки розвитку творчого мислення суб'єкта відслідковували: оригінальність процесу здійснення суб'єктом творчої діяльності (застосовується стандартний набір операцій у нестандартних умовах або спостерігається нестандартний підхід до стандартної ситуації; вироблений власний стиль діяльності; створений новий підхід); наскільки оперативним, ефективним є цей процес; яка саме спрямованість суб'єкта домінує (на об'єкт творчості; якщо після декількох спроб не відбувається створення бажаного об'єкта, то суб'єкт може відмовитися від продовження процесу; на процес, але іноді втрачається спрямованість на мету, процес може стати «процесом заради процесу»; гармонічне поєднання спрямованості як на об'єкт, так і на процес творчості).

Учням пропонувалося коментувати виконання завдань у процесі розв'язування. Звичайно, найбільш важко прокоментувати саме вибір стратегії, тому що цей етап передбачає роботу інтуїції, а причину інтуїтивного спалаху часто й сам «розв'язувач» не може пояснити. Це один з найбільш недосліджених аспектів творчої діяльності на цьому етапі; більшість положень стосовно цього аспекту гіпотетичні.

У подальшому нами було проведено дослідження щодо теоретико-методичних основ формування і розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики [4], в якому також брали участь дві пари МЗР близнюків підліткового віку (2000-2001 навчальний рік), але нетривалість експерименту з близнюками та відсутність можливостей систематичної роботи з одною з пар близнюків з об'єктивних причин не надало можливості презентувати результати у нашому дослідженні, хоча вони підтверджують наші висновки щодо підходу до діагностики динаміки розвитку творчого мислення учнів.

**Висновки.** Аналіз даних, отриманих у результаті експерименту, проведений статистичний та кореляційний аналіз, якісний аналіз результатів засвідчує ефективність упровадження в навчальний процес розробленого нами підходу до дослідження динаміки розвитку творчого мислення учнів під час навчання математики.

### Література:

1. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / Крутецкий В. А. — М. : Просвещение, 1968. — 431 с.
2. Чашечникова О.С. Дослідження рівнів розвитку математичних здібностей близнюків // Актуальні проблеми розвитку творчої особистості в процесі вивчення математики та інформатики: Матер. міжвузівської науково-метод. конф. 16-17 квітня 1997 р. — Суми, 1997. — С. 40-42.
3. Чашечникова О.С. Розвиток математичних здібностей учнів основної школи : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. С. Чашечникова. — К., 1997. — 208 с.
4. Чашечникова О. С. Теоретико-методичні основи формування і розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики / О. С. Чашечникова : Дис. ... доктора пед. наук :13.00.02. — Суми, 2011. — 558 с.
5. Bouchard Th.G., Lykken D.T., Mc. Gue M., Segal N.L., Tellegen A. Sources of Human Psychological Differences: The Minnesota Study of twins reared apart. — Minneapolis: Department of Psychology, University of Minnesota, 1990. — 29 p.
6. Nancy L. Segal Monozygotic twins // Prenatal Diagnosis Copyright.- John Wiley & Sons, Ltd. — 2007. - Vol. 27, Issue 11. — P. 1084.

*У статті розглядається один із підходів до дослідження динаміки розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики. Пропонуються результати дослідження розвитку математичних здібностей близнюків через упровадження авторської системи діагностики.*

**Ключові слова:** навчання математики, близнюки, творче мислення, система діагностики.

*В статье рассматривается один из подходов к исследованию динамики развития творческого мышления учащихся в процессе обучения математике. Предлагаются результаты исследования развития математических способностей близнецов посредством внедрения авторской системы диагностики.*

**Ключевые слова:** обучение математике, близнецы, творческое мышление, система диагностики.

*In the article is examined research of dynamics of development of creative thought student in the process of learning mathematics. The results of research of development of mathematical capabilities of twins are offered by means of*

*introduction of the author' diagnostics system .*

**Keywords:** *training in mathematics, twins, creative thinking, diagnostics system.*

УДК [378.091.313+004.77/.004.9] : 811

Т.В. Штифорук  
м. Вінниця, Україна

## ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ОВОЛОДІННІ СИСТЕМОЮ ВИДО-ЧАСОВИХ ФОРМ ДІЄСЛІВ У АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

**Постановка проблеми.** У навчальній програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що «основною метою вивчення іноземних мов є оволодіння учнями вміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях» [10, с. 3]. Перед учителем англійської мови стоять відповідальні завдання, оскільки в умовах розширення міжнародних зв'язків підвищуються вимоги до рівня практичного володіння англійською мовою та навичками спонтанного монологічного мовлення, зокрема, що проявляється у здатності учнів правильно й послідовно викладати свої думки [10, с. 4].

Чи не найскладнішою для засвоєння в граматиці англійської мови є така частина мови, як дієслово. Дієслово — це частина мови, яка позначає дію або стан предмета (суб'єкта). В англійській мові дієслово не має собі рівних за кількістю форм, граматичних категорій, за детальністю позначення різних відтінків граматичного значення. Особливі труднощі для україномовного учня, безумовно, становлять ті граматичні форми, що не мають українських відповідників [1, с. 6].

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблема подолання труднощів вивчення англійської мови школярами особливо гостро постає на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, коли в школах запроваджується вивчення другої іноземної мови, а в гімназіях і ліцеях — можливе вивчення трьох іноземних мов. Шляхи підвищення ефективності навчання розглядалися у працях І. Мороз, А. Грищенко, А. Синельникова, С. Дяченко, Н. Сергіюк, Ж. Глущенко та ін. Проте дослідження учених мають теоретичний характер.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є структуризація видо-часових форм англійських дієслів, розробка візуальних моделей на основі динаміки розвитку дій у часі і просторі, поєднання основних етапів розвитку будь-якої дії з відповідними формами англійського дієслова.

**Виклад основного матеріалу.** Основною формою організації навчальної діяльності практично у всіх країнах світу є класно-урочна система. Зростання обсягу загальноосвітніх знань, що підлягають обов'язковому засвоєнню, та зміна вимог суспільства до освіти спонукають до вдосконалення цієї форми [4, с. 166]. Пасивність учнів на уроці, відсутність інтересу до навчання, перевантаження дітей є причинами, що потребують внесення змін до існуючих методів проведення уроків.

Готуючи урок, кожен учитель обирає ті методи, що, на його думку, найбільш ефективно допоможуть вирішити навчальні завдання. При цьому не можна абсолютизувати окремих методів, тому що кожен з них діалектичний за своєю суттю: більш ефективно вирішує одні задачі і менш ефективно — інші, сприяє досягненню одних цілей і перешкоджає досягненню інших [3, с. 6]. Це стосується повною мірою словесних, наочних, практичних та інших методів навчання:

– **словесні методи** дозволяють за короткий проміжок часу передати велику за об'ємом інформацію, сприяють розвитку абстрактного мислення учнів. Ці методи недостатні для формування умінь та навичок учнів;

– **наочні методи** підвищують ефективність навчання, підсилюють інтерес до вивчення матеріалу, збільшують активність учнів на уроці. Але можуть стримувати розвиток абстрактного мислення, уяви;

– **практичні методи** відіграють важливу роль у формуванні й удосконаленні практичних умінь і навичок, у зміцненні зв'язку теорії з практикою, хоча і не забезпечують систематичного і глибокого засвоєння теоретичних знань [3, с. 7].

Отже, найефективнішими є різноманітні поєднання методів, підібраних з урахуванням завдань уроку, особливостей класу, ситуації, умов [5, с. 4]. Але якими б не були цілі уроку, чи умови й особливості класу, на уроці англійської мови питання граматики постає кожного разу, коли необхідно висловитись усно або письмово. Кожне висловлювання складається з речень, які в англійській мові неможливі без наявності в них дієслова. Дієслово в англійській мові — і за своєю питомою вагою, і за кількістю та способами утворення граматичних форм — безумовно, центральна частина мови. Дієслівна багатомірність семантики проектується на граматичні категорії і синтаксичні властивості дієслова. Дієслівна одиниця має феноменальну здатність до симбіозу значень, а властива їй сема реалізується від тексту до тексту кожного разу з іншим відтінком основного значення. Розрізняють дієслова дії, дієслова фізичного стану предмету, дієслова душевного стану, а також дієслова руху, характеристика яких і викликає дискусію серед лінгвістів.

Розглянувши більш детально дієслова дії і дієслова руху, І. Овчиннікова встановила [11, с. 86], що обидва угруповання репрезентують у мові уявлення про динамічні процеси, виконувані свідомим активним суб'єктом. В українському мовознавстві загалом можна простежити тенденцію до розмежування дієслів дії і дієслів руху. Переважно підставою для їхнього розрізнення вважають об'єктну спрямованість. А також дієслова руху, на відміну від дієслів дії, визначають у реченні облігаторні просторові поширювачі, зокрема ті, які вказують на напрямок, вихідні і кінцеві пункти руху суб'єкта. Через це дослідники і репрезентують дієслова дії та дієслова руху як елементи різних семантичних груп чи класів і розглядають їх у межах відмінних типологічних контекстів.

Проте, розглянувши деякі мовні і позамовні факти можна припустити, що така тенденція не є об'єктивною. З філософського погляду тлумачення цих двох категорій синонімічне.

У психологічній науці, одним з об'єктів вивчення якої є активний суб'єкт, рух і дію репрезентують як взаємопов'язані і взаємодоповнюючі поняття [11, с. 88]. Рух активного суб'єкта, згідно з психологічним підходом, є способом реалізації дії, спрямованої на досягнення мети, тому **характер дії визначає характер руху**.

Якщо брати до уваги комплекс усвідомлених дій, тобто діяльність, то в такому випадку рух, дія і діяльність можуть бути витлумачені як три вияви однієї операційної процесуальної сутності. Мета, на досягнення якої спрямовується діяльність, здебільшого віддалена. Кожен завершений елемент діяльності, спрямований на досягнення певної проміжної мети й підпорядкований загальному мотиву діяльності, у психології названий дією. Дія — це моторна функція живого організму. Будь-яка конкретна діяльність є поєднанням певної системи дій. Кожна дія складається із системи рухів, тобто операцій, підпорядкованих завданню, виконуваному в тих чи інших конкретних умовах. Найпоширенішими є предметні дії, які спрямовані на зміну стану чи властивостей предмета, і всі вони реалізовані в русі. Отже, логічні засади розгляду категорій «рух» і «дія» з позицій філософської і психологічної наук доводять, що вони фактично репрезентують поняття одного семантичного рівня, на якому імпліковані уявлення про активного свідомого суб'єкта, що виявляє енергію для досягнення певної мети.

Загальна семантична організація дієслова спрямована на вираження так званої **процесуальної ознаки**. Процесуальна ознака тлумачиться широко і включає в себе уявлення про змінність, рух, цілеспрямовані і нецілеспрямовані дії, відношення між об'єктами, стан суб'єкта тощо, між якими важко встановити співвідносні межі [9, с. 8].

Усвідомити семантичну сутність дієслова й принцип поєднання кількох концептів в одній дієслівній одиниці дає змогу когнітологічний підхід, спрямований на усвідомлення механізмів

відображення явищ навколишньої дійсності в мові. Сенс опису дієслова полягає в тому, щоб пояснити, яке саме уявлення про світ фіксується дієсловом [2, с. 28]. Спроба визначити до називання яких сутностей дієслово пристосоване, які структури знання стоять за ним, яка інформація вербалізована при підведенні під тіло знака дієслова, змушує звернутись до семантики дієслів.

Рух, як стверджують когнітологи, породжує особливий вид репрезентації в нашому мозку — **схеми або програми руху**. Зображення, яке відповідає уявленню про змінний у часі й просторі об'єкт, є безпосередньою когнітивною основою дієслова. Змінний суб'єкт рухається і діє одночасно. Рух спостерігається як ситуація, тобто динамічна картинка, яка позначає не лише переміщення в просторі, а й **перебіг у часі**. У квантовій механіці й фізиці спостерігають рух і його форми, проте, коли мова йде про динаміку, мають на увазі, що рух викликаний певним джерелом, енергією тощо. Рух може бути усвідомленим і неусвідомленим. Саме у випадку усвідомленості руху доцільно говорити про активного суб'єкта, який діє для того, щоб рухатися, і навпаки — рухається, щоб діяти. Усвідомлений рух і може бути витлумачений як дія, або засіб здійснення дії. Така взаємооберненість когнітивної структури дієслова, яке визначає при собі активного суб'єкта, засвідчує інтеграцію концептуальних сем «рух» і «дія», які недоцільно роз'єднувати.

Дієслово позначає рух як процесуальну ознаку навколишньої дійсності і є виразником змінних, динамічних ознак. Дієслово покликане відтворити весь світ, бо дієслово — це рух, а в світі немає нічого, крім рухомої матерії.

Отже, дієслово становить щось на зразок метонімічного позначення тих характеристик, що були одержані при спостереженні за різними видами руху й дій, які репрезентують осмислення перебігу руху й дій у часі й просторі [8, с. 32]. У цьому полягає зміст визначення дієслова як процесуальної ознаки, яка й здатна відтворювати набагато складніші й більш розгорнуті структури в нашій пам'яті, створюючи каркас майбутнього висловлення. Семантичний клас дієслів дії охоплює уявлення про рух як комплекс операцій, спрямованих на досягнення певної мети.

Процес мовлення рідною мовою відбувається без усвідомлення граматичних правил, тоді як в іноземній мові — навпаки, особливо на середньому ступені навчання. Як зазначає І. Повшедна [12, с. 46], на середньому ступені навчального процесу в учнів сьомого класу виникають труднощі зі сприйняттям граматичних форм і синтаксичної структури речення. Діти не можуть навчитися сприймати граматичні форми свідомо. Учні, які вміють спілкуватися за допомогою граматичних структур, не розуміють речень з цими структурами в письмовому тексті. Те саме можна сказати і про сприйняття дієслова. Крок у розв'язанні цієї проблеми зробила Г.Китайгородська та її колеги, які запропонували інтенсивну методику, в основі якої лежить метод активізації резервних можливостей особистості і колективу, і, відповідно, застосування цього методу можливе лише враховуючи психологічні та вікові особливості учнів [2, с. 27].

У вивченні граматики на середньому ступені навчального процесу принципово важливим є перегляд принципів організації граматичного матеріалу. Притримування поетапно-концентричного принципу навчання вимагає іншого підходу в організації і розподіленні граматичного матеріалу [2, с. 28].

Оскільки, знання правил граматики не приводить до вільного спілкування іноземною мовою, а мова служить для опису реальних дій у реальній дійсності, доцільно поєднати сприйняття реальності і опис цієї реальності в єдине ціле.

Як уже було сказано, всі дії мають ознаку процесуальності, тобто динамічний розвиток у часі є основною ознакою будь-якої дії.

Якщо розглянути дію (по-іншому — процес) «Садити дерево», то можна виділити чотири основні етапи розвитку цієї дії:

1. Я (як суб'єкт дії) буду садити дерево;
2. Я саджу дерево;

3. Я посадила дерево;
4. Я садила дерево (але взимку воно вимерзло, і знову треба садити).

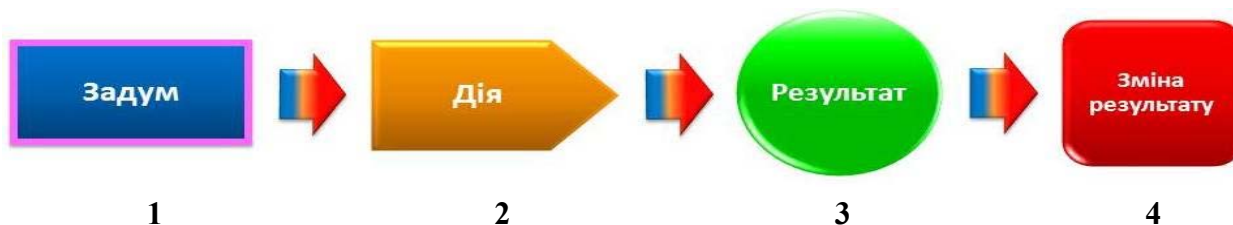
Етапи розвитку дії не можна поміняти місцями, тому що це порушить логіку розвитку цієї дії, яку назвемо елементарною. Елементарна дія — це дія, яка описується одним і тим самим дієсловом на кожному етапі розвитку.

Дія «Садити дерево» складається з декількох дій: «купити саджанець», «викопати яму», «підготувати посадкову лунку», «розмістити корені дерева в лунці», «полити місце висадки саджанця», «засипати лунку». Але якщо розглядати дію «Садити дерево» як елементарну, то при описанні цього процесу будемо використовувати лише дієслово «садити».

Розглянемо етапи розвитку ще однієї елементарної дії «Прибирати кімнату»:

1. Я приберу кімнату;
2. Я прибираю кімнату;
3. Я прибрала кімнату;
4. Я прибирала кімнату (але знову треба прибирати).

Схематично етапи розвитку елементарної дії (елементарного процесу) можна зобразити за допомогою наступної схеми (рис. 1).



**Рис. 1. Етапи розвитку елементарної дії**

І. Забужанська, характеризує англійські та українські фразеологізми з колірним компонентом [7, с. 9], вказала, що фразеологічні одиниці утворюються в мовленні і відображають ті явища і предмети, що безпосередньо оточують людей; люди, в свою чергу, надають їм тих чи інших характеристик, в тому числі ознак за кольором. Фразеологізми відображають реалії життя, а також лінгвоментальні особливості народу, увиразнюють і емоційно забарвлюють образність у мовленні.

Колір та форма служать розвитку образного мислення, а тому було вирішено присвоїти етапам розвитку елементарної дії характерні ознаки, що наведені у табл. 1.

*Таблиця 1*

**Пояснення вибору кольору і форми**

Етап	Фігура	Колір і форма	Опис
1 Задум		Синій прямокутник з рожевою рамкою	Рожевий колір асоціюється з «рожевими мріями», тобто дії ще тільки плануються, синім кольором позначається основне дієслово
2 Дія		Оранжева стріла	Оранжевий колір — це полум'я, що палає, дія відбувається саме в момент мовлення
3 Результат		Зелений круг	Круг зеленого кольору — це символ завершеності, а також дозвіл, як зелений колір світлофора
4 Зміна результату		Червоний прямокутник з закругленими кутами	Зміна результату — результат, отриманий у минулому, втрачено, а в минуле повернутись неможливо, як не можна рухатись на червоне світло світлофора

Отже, створено модель, яка показує розвиток елементарної дії в часі. Нагадаємо, що модель — це засіб (у широкому сенсі — будь-який образ), що відтворює та імітує будову і дію будь-якого іншого пристрою [6, с. 25]. Модель завжди простіша, ніж реальний об'єкт, але це не зменшує значення моделі і моделювання. З її використанням можна більш яскраво виразити структуру явища, його головні аспекти, оскільки вона є концентрованим вираженням суті предмета, або процесу, виділяючи тільки його основні риси.

В англійській мові для позначення процесу моделювання використовуються два різні слова: *modeling* і *simulate*. При цьому першому слову відповідає процес проектування, створення моделі, в той час як під симуляцією (імітацією) розуміють дослідження, випробовування, або апробацію моделі. Створивши модель розвитку елементарної дії, перевіримо її дієвість з іншими діями, причому варто це робити і в дійсності. Взявши склянку в руки, заплануємо налити в неї воду:

1. Я хочу налити склянку води.

У цей момент ще нічого не відбувається, це етап задуму.

2. Я наливаю склянку води.

Цей етап можуть спостерігати всі присутні, тому що дія відбувається саме в момент мовлення. Більше того, неможливо виконувати цю дію безкінечно, в якийсь момент склянка наповниться. Тобто, спостерігаємо настання третього етапу:

3. Я налила склянку води.

Виливши воду зі склянки, констатуємо відсутність результату, використовуючи те ж саме дієслово, оскільки це було прийнято за умову:

4. Я наливала склянку води (але знову треба наливати).

Розглянемо іншу дію «брати книжку»:

1. Я візьму книжку.

2. Я беру книжку.

3. Я взяла книжку.

4. Я брала книжку (але вже поклала на місце).

Отже, створена модель діє і жоден з етапів поміняти місцями не можна, тому що це порушить логічний розвиток дії і не відповідатиме дійсності.

В англійській мові у першому етапі, незалежно від допоміжного чи модального дієслова, основне дієслово завжди першої, початкової форми, у другому етапі — четвертої форми, у третьому — використовується третя форма дієслова, а в четвертому етапі — друга форма дієслова.

Час, як категорія Буття, що часто знаходиться поза межами спостереження й аналізу, тим не менше, завжди і всюди у Бутті наявна, як зазначає Г. Козачишина [8, с. 32]. При використанні підходу, який орієнтований на події, які відбуваються в реальному житті, динаміка системи задається за допомогою множини подій, які впорядковуються за часом виникнення. Тоді таблиця форм дієслів повинна містити як правильні дієслова, так і неправильні, а розміщуватись у наступній послідовності (табл. 2).

Таблиця 2

**Форми дієслів англійської мови згідно з етапами розвитку елементарної дії**

Інфінітив (I форма)	Дієприкметник I (IV форма)	Дієприкметник II (III форма)	Простий минулий час (II форма)
1 етап - задум	2 етап - дія	3 етап — результат	4 етап — зміна результату
<i>go</i> <i>take</i> <i>write</i>	<i>going</i> <i>taking</i> <i>writing</i>	<i>gone</i> <i>taken</i> <i>written</i>	<i>went</i> <i>took</i> <i>wrote</i>
<i>play</i> <i>open</i> <i>close</i>	<i>playing</i> <i>opening</i> <i>closing</i>	<i>played</i> <i>opened</i> <i>closed</i>	<i>played</i> <i>opened</i> <i>closed</i>

Застосувавши візуалізацію дій, або процесів, які відбуваються в реальному житті, можна перейти до практики усного мовлення. Для цього потрібно лише розуміти на якому етапі розвитку знаходиться дія, яку треба описати, і, використовуючи відповідну форму дієслова, не витрачаючи час на пригадування граматичних правил і підстановчих таблиць [13, с. 59], вільно висловлюватись. Також, завдяки цій методиці учень навчиться мислити як носій мови, що сприяє осмисленому мовленню, як усному, так і писемному.

**Висновки.** Аналіз наукової та методичної літератури свідчить про те, що проблема підвищення рівня практичного володіння англійською мовою і навичками спонтанного монологічного мовлення вивчається в усіх можливих аспектах. Досконало досліджено як предмет вивчення, так і об'єкт навчання. Методи навчання, що виникали на кожному етапі розвитку методологічної науки і сприяли покращенню засвоєння навчального матеріалу, з часом ставали неефективними. Доведено, що поєднання методів сприяє досягненню мети навчання. Саме оволодіння мовленням є основною метою вивчення іноземних мов.

Методика візуального моделювання при оволодінні системою видо-часових форм дієслів у англійській мові, крім комунікативного підходу, базується на механізмі пізнання оточуючої реальності народами, мова яких вивчається.

Кожна з чотирьох форм англійського дієслова пов'язана з відповідним етапом розвитку елементарної дії. Заміна словесного опису структури видо-часових форм англійського дієслова формою і кольором та моделювання ситуації в реальності, допомагає уникнути наукової термінології, що полегшує засвоєння граматичних структур учнями, сприяє виробленню навичок осмисленого спонтанного мовлення на середньому ступені навчання.

### Література:

1. Верба Г.В. Граматика сучасної англійської мови / Г.В. Верба, Л.Г. Верба. – К. : ТОВ «ВП Логос-М», 2007. – С. 4-6.
2. Власенко Ю. Використання інтерактивних методів при вивченні граматики англійської мови / Власенко Ю. // Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі. – Вінниця, 2011. – С. 27-28.
3. Глущенко Ж. Є. Вибір оптимальних методів навчання. Висновки та рекомендації / Глущенко Ж. Є. // Англійська мова та література. – 2013. – № 12 (382). – С. 3-6.
4. Грищенко А. Індивідуальні стилі навчання / Алла Грищенко // Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти. – Вінниця, 2013 – С. 166-169.
5. Дяченко С. Л. Методи підвищення якості навчання англійської мови / Дяченко С. Л. // Англійська мова та література. – 2013. – № 2 (372). – С. 4-6.
6. Журавльов С. С. Обзор методов моделирования / Журавльов С.С. – Москва, 1997. – С. 12-36.
7. Забужанська І. Характеристика англійських та українських фразеологізмів з кольорним компонентом / Забужанська І. // Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі. — Вінниця, 2012. — С. 9-10.
8. Козачишина Г. Категорія часу як засіб створення ефекту поліфонії у англійському художньому тексті / Козачишина Г. // Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі. — Вінниця, 2011. — С. 32-33.
9. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения: Роль языка в познании мира / Кубрякова Е. С. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
10. Мороз І. М. Долаємо труднощі вивчення англійської мови / Мороз І. М. // Англійська мова та література. — 2013. — № 25 (395) — С. 8-12.
11. Овчиннікова І. Співвідношення концептів «рух» і «дія» в когнітивній структурі дієслова / Овчиннікова І. // Наукові записки Серія: Філологія (мовознавство). — Випуск 16 Вінниця, 2012. — С. 86-89.
12. Повшедна І. Вивчення граматики за допомогою інтенсивної методики на середньому ступені ЗОШ / Повшедна І. // Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі. — Вінниця, 2011. — С. 46-47.
13. Тарнауз О. Особливості усного методу Гарольда Пальмера / Тарнауз О. // Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі. — Вінниця, 2011. — С. 59-60.

*У статті наведено деякі методи вивчення іноземних мов. Введено поняття елементарної дії, завдяки чому створено модель розвитку будь-якої дії в реальності. Досліджено відповідність етапів розвитку елементарної дії з відповідними формами англійського дієслова. Встановлено доцільність структуризації знань граматики англійської мови для розвитку усного і писемного мовлення.*

**Ключові слова:** метод, неправильні дієслова, граMATика, елементарна дія, моделювання.

*В статье приведены некоторые методы изучения иностранных языков. Введено понятие элементарного действия, благодаря чему создана модель развития любого действия в реальности. Исследовано соответствие этапов развития элементарного действия с соответствующими формами английского глагола. Установлено целесообразность структуризации знаний грамматики английского языка для развития устной и письменной речи.*

**Ключевые слова:** метод, неправильные глаголы, грамматика, элементарное действие, моделирование.

*The paper presents some methods of learning of foreign languages. Introduced the notion of an elementary action, made a model of any action in reality. Investigated the elementary stages of development of any action in reality according to the relevant forms of English verbs. Established the advisability of structuring of the English grammar for the development of speaking skills and written language.*

**Keywords:** method, irregular verbs, grammar, elementary action, modeling, simulate.



## РОЗДІЛ 2

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

УДК 377.015

Т.М. Герлянд  
м. Київ, Україна

### ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

**Постановка проблеми.** Сучасні державні вимоги до професійної підготовки майбутнього кваліфікованого робітника вимагають формування його професійної спрямованості особистості. Відсутність або недостатня її стійкість може негативно впливати на його майбутню професійну діяльність.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Поняття професійної спрямованості як одного з провідних компонентів у структурі особистості, що впливає на її активність, творчість, відповідальність у здійсненні професійної діяльності розглядалася у багатьох психолого-педагогічних теоретичних і практичних дослідженнях, зокрема проблема формування спрямованості особистості у її різних аспектах через: професійні цінності (В. Гриньова, М. Ємець, А. Литвин); сукупність мотивів (В. Сахаров); привабливість професії (Л. Зибіна), професійні плани (наміри) (Є. Климов). Стосовно професійної спрямованості вивчалися також питання: професійної орієнтації старшокласників (Д. Закатнов, В. Моляко, Є. Павлютенков, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, С. Чистякова), формування спрямованості учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) на майбутню професію (Г. Васянович, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Ростунов).

**Метою статті** є обґрунтування різноманітних підходів дослідників до поняття «професійна спрямованість» у контексті сучасної професійно-технічної освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** Принцип професійної спрямованості відомий у педагогіці більше тридцяти років. У 60-ті роки ХХ століття одним з найбільш значущих завдань дидактики проголошувався принцип зв'язку навчання з практикою, практичного досвіду з наукою. Цей принцип виявлявся у певному поєднанні професійної спрямованості та принципу науковості. Активно обговорювалися шляхи реалізації цього принципу як в загально-інженерних, так і професійних циклах навчання. Уперше принцип цієї спрямованості особистості у професійну освіту був уведений у середині 70-х років В. Загвазінським та О. Кудрявцевим.

Проблема професійної спрямованості складна за своєю структурою і змістом. Вона включає як формування соціальної та психологічної спрямованості майбутніх кваліфікованих робітників на професійну діяльність, так і міжпредметні зв'язки в організації та змісті навчання у ПТНЗ. Таким чином, можна визначити певні підходи вчених до структурних особливостей професійної спрямованості особистості.

Під професійною спрямованістю розуміється орієнтація системи потреб, мотивів, інтересів і нахилів особистості на позитивне ставлення до майбутньої професії. І. Альошина виділяє в цьому контексті наступні її ознаки: взаємозв'язок професійної, суспільної та пізнавальної спрямованості; зв'язок професійної спрямованості з діяльністю; усвідомленість і психологічна готовність до професійної діяльності; всебічний стійкий інтерес до майбутньої професії на засадах певних нахилів та здібностей. Професійна спрямованість, як вважає

дослідниця, поєднується з провідним мотивом навчання, який стимулює пізнавальну діяльність учнів у процесі освіти і самоосвіти. З точки зору вивчення окремих дисциплін рівень професійної спрямованості залежить від двох компонентів — від ставлення до майбутньої професії та до навчального предмету [1, с. 35].

Другий підхід до структурних особливостей професійної спрямованості стосується проблеми відбору і побудови отримання освіти на основі міжпредметних зв'язків загальноосвітніх та професійних дисциплін у ПТНЗ. О. Кудрявцевим було запропоновано, що принцип професійної спрямованості орієнтує не тільки на зв'язок з виробничим навчанням, а вимагає також охоплення навчанням, тобто організацію міжпредметних зв'язків загальноосвітніх та спеціальних дисциплін, використання професійного аспекту в процесі навчання, загальнообов'язкових для загальноосвітніх предметів [3, с. 102-103].

Найбільш перспективним з точки зору всебічного розгляду проблеми нам виявляється поєднання різних підходів до неї. Наприклад, М. Махмутов зазначає, що принцип професійної спрямованості у навчанні полягає у своєрідному використанні педагогічних засобів, при якому забезпечується засвоєння учнями передбачених програмами знань, умінь, навичок, і одночасно успішно формується їх інтерес до професії, ціннісне ставлення до неї, професійні якості особистості [5, с. 20-21]. Педагогічними засобами, що слугують реалізації професійної спрямованості викладання, є як елементи змісту навчання, зокрема характер ілюстративного матеріалу для розкриття програмних тем, їх структурування, так і деякі компоненти прийомів, методів і форм цього навчання. У цій концепції принцип професійної спрямованості створює основу поєднання загальноосвітніх і спеціальних дисциплін у цілісну систему освіти і виховання майбутнього кваліфікованого робітника, підготовки його до участі в професійній діяльності у відповідності з особистими інтересами і суспільними потребами.

Дослідження відомих учених (Л. Божович, О. Леонтьєв та ін.) доводять, що без достатньо позитивної мотивації неможливо досягти результатів розвитку особистості під час навчання. Л.Божович перераховує такі позитивні мотиви пізнавальної діяльності: почуття обов'язку, усвідомлення значущості оволодіння професією, інтерес до навчання і окремих наук, відчуття задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення складних завдань. На мотивацію також впливає зміст занять, методика викладання, особистість викладача, стосунки в учнівському колективі, досягнуті результати у навчанні [2, с. 29-34].

Освіта має також здійснювати психологічну підготовку людини до професійної діяльності, яка, на думку О. Леонтьєва [4, с. 60], полягає, насамперед, у розвитку в учня певних форм психічної діяльності, які дозволять йому надалі успішно вирішувати професійні завдання. Серед професійних здібностей, якими має оволодіти учень протягом навчання, найбільш важливою є здатність учитися, що кардинальним чином впливає на його професійне становлення, так як визначає його можливості в безперервній освіті. Навчитися вчитися на часі важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань, які досить швидко стануть застарілими.

Особливо активно в період навчання у ПТНЗ проходить розвиток спеціальних здібностей. Учень уперше стикається з багатьма видами діяльності, які є компонентами його майбутньої професії. Тому необхідно приділяти особливу увагу діалоговим формам спілкування з учнями, зокрема, в процесі виконання ними курсових і дипломних проектів, проходження виробничої практики та ін.

О. Леонтьєв характеризував розвиток особистості в учнівські роки з точки зору ставлення до професії так, що учень, вважаючи, що обрана ним з тих або інших мотивів майбутня справа є бажаною для нього; якщо після закінчення навчання в нього наявне відчуття, що він потрібний цій справі, вона стала для нього своєю, то це свідчить про його психологічну особистісну зрілість як фахівця [4, с. 241].

У свою чергу, українські вчені Л. Подоляк і В. Юрченко стверджують, що професійна спрямованість особистості передбачає розуміння та внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності, а також відповідних інтересів, настанов, переконань і поглядів [6, с. 34].

Розглядаючи професійну спрямованість, Л. Сподін визначає її як «інтегративне поняття,

яке відображає складний комплекс психічних властивостей і станів, що спонукає до навчальної і виробничої діяльності та обумовлює професійний вибір, процес оволодіння професією, самореалізацію в ній і характеризується мотивами вибору професії та вищого закладу освіти, інтересами та нахилами до майбутньої професійної діяльності, професійними намірами, ціннісними орієнтаціями, пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю, стійким позитивним ставленням до професії, усвідомленням професійного самовизначення, самооцінкою професійних здібностей, інформованістю про зміст професії і умови професійної діяльності» [7, с. 6].

Реалізація принципу професійної спрямованості демонструє деяке протиріччя між цілісною особистістю та її професійним розвитком, між теоретичним характером навчання у ПТНЗ загальноосвітнім і професійним умінням застосовувати ці теоретичні знання в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, принцип професійної спрямованості регулює в освіті співвідношення загального і специфічного, визначає діалектику взаємодії цілісного розвитку особистості та її особливого, професійного. Саме ця обставина зумовлює дидактичне значення принципу професійної спрямованості в сучасній професійно-технічній освіті.

Базисом для підготовки майбутнього кваліфікованого робітника є загальноосвітні дисципліни, а реалізація вимог професійної спрямованості при їх вивченні особливо актуальна. Існують різні точки зору на зміст загальноосвітньої підготовки у ПТНЗ. По-перше, шляхи підвищення значущості загальноосвітньої підготовки бачаться в посиленні внутрішнього логічного зв'язку дисципліни, в опорі на наукові знання. Це пояснюється тим, що на відміну від технічного, прикладного, фундаментального, теоретичне знання стає не актуальним значно швидше, але повільніше, бо методологічна ефективність теоретичного знання вища. Цінність методології теоретичного знання безсумнівна, однак недостатньо було б обмежитися у викладанні фундаментальних знань фрагментарною ілюстрацією основних загальнотеоретичних положень прикладами з професійних галузей. Зв'язок загальноосвітньої і професійної підготовки має бути систематичним і більш глибоким, багатостороннім.

Необхідно зазначити, що реалізація міжпредметних зв'язків загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, включення профілюючого матеріалу у виклад загальноосвітніх предметів не повинна призводити до порушення цих зв'язків, логіки дисципліни, перетворювати її в цикл окремих, не пов'язаних між собою питань.

З проведеного нами вищевикладеного огляду основних підходів випливає, що принцип професійної спрямованості є одним з провідних принципів сучасної освіти. Професійна спрямованість навчання, зокрема у ПТНЗ, має складну структуру, не зводиться тільки до певних навчальних заходів. Поряд з мотиваційно-цільовими аспектами вона безпосередньо стосується істотних питань відбору змісту освіти, форм і методів навчання. Вирішення цих питань є найважливішою дидактичною умовою успішної організації цього навчання. Наприклад, математика у ПТНЗ має відповідати вимогам фундаментальності і професійної спрямованості. Ці вимоги не суперечать один одному, а сприяють загальній освіченості учнів. Професійна спрямованість обумовлює правильний вибір професії, ставлення до різних видів навчальної діяльності, самонавчання і самовиховання, формування ключових компетентностей особистості, впливає на професійну адаптацію, професіоналізм фахівця, тому, на наш погляд, є актуальною проблемою для ґрунтовного наукового дослідження.

Навчання майбутніх кваліфікованих робітників у сучасних ПТНЗ з моменту їх заснування організовувалося таким чином, щоб учень опановував певними знаннями та вміннями, необхідними для його майбутньої професійної діяльності. Чи не випадково така спрямованість навчання і була сформульована в сучасній дидактиці у вигляді провідного принципу — принципу професійної спрямованості. Наразі в теорії і методиці навчання предметним знанням накопичений значний досвід реалізації принципу професійної спрямованості. Істотними є наступні різні напрями в його реалізації, такі як: введення в зміст навчального предмета професійно важливих видів діяльності; включення технічних пристроїв або технологічних

процесів у систему запитань для семінарських і практичних занять; розроблення спеціальних дидактичних засобів; введення в зміст навчання професійно значущого матеріалу на основі аналізу змісту загальноосвітніх і спеціальних дисциплін.

Одночасно питання дослідження проблеми професійної спрямованості залишаються нині досить актуальним. Умови професійної діяльності майбутнього кваліфікованого робітника стрімко змінюються. Ці зміни призводять до того, що виникає суперечність між потребою оволодіння практично значимими в професійній діяльності вміннями, інваріантних до мінливих умов виробництва, і відсутністю або недостатньою розробленістю методики навчання.

Охарактеризуємо основні можливості вирішення проблеми реалізації принципу професійної спрямованості при навчанні майбутніх кваліфікованих робітників:

- побудова системи знань, розвитку професійно-значущих якостей особистості на основі компетентнісного підходу;
- формування методів мислення, що забезпечують самостійність у застосуванні знань у майбутній професійній діяльності;
- організація процесу навчання загальноосвітніх предметів з урахуванням їх професійної спрямованості в контекстному навчанні.

Теоретичною основою вирішення поставлених завдань є наступні:

1) обсяг знань має бути необхідним і достатнім для того, щоб майбутній кваліфікований робітник зміг використати їх для рішення типових професійних завдань. Це означає, що цілі мають бути представлені у вигляді певної системи тих типових завдань або комплексу адекватних їм умінь (видів діяльності), сформульованих в узагальненому вигляді, які зустрінуться майбутньому робітнику в його професійній діяльності, але які він має навчитися вирішувати у ПТНЗ;

2) знання мають бути засвоєні учнем у ситуаціях, що моделюють майбутню його професійну діяльність. Це означає, що учень має вміти розпізнавати або відтворювати елементи знань у конкретних ситуаціях. Засвоєнню підлягають узагальнені способи виконання навчальної діяльності, що дозволить учню вирішити кожен конкретну ситуацію;

3) у процесі навчання можуть бути використані відкриті, інноваційні форми, засновані на використанні інформаційних комунікаційних та інших технологій.

Протягом навчання у ПТНЗ під впливом викладання загальноосвітніх, спеціальних дисциплін, участі в суспільному житті в учнів розвивається і формується професійна спрямованість особистості, тобто прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності у галузі обраної майбутньої професії. У професійній спрямованості особистості виражається позитивне ставлення до професії, схильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, задовольняти матеріальні і духовні потреби, займаючись роботою у галузі своєї професії. Професійна спрямованість передбачає розуміння і внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності. Усі ці риси і компоненти професійної спрямованості слугують показниками рівня її розвитку і сформованості в учнів, характеризуються стійкістю (або нестійкістю), домінуванням різноманітних мотивів. Формувати професійну спрямованість — це зміцнювати у них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, нахили та здібності до неї, прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію після закінчення ПТНЗ, розвивати ідеали, погляди, переконання та ін.

Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості виявляються в тому, що міцніють мотиви, пов'язані з майбутньою професією, з'являється прагнення гарно виконувати свої професійні обов'язки, бажання демонструвати себе вмілим кваліфікованим фахівцем та досягати успіху в роботі, намагання успішно вирішувати складні навчальні завдання, посилюється почуття відповідальності. У професійно-технічній освіті інтерес і любов до обраної професії досягається шляхом вироблення в учнів правильного уявлення про суспільне значення і зміст цієї професії в майбутній сфері діяльності. Зазвичай, відбувається це таким чином: формування у кожного учня впевненості у власній професійній придатності, а також свідомого розуміння необхідності оволодіння всіма дисциплінами, видами підготовки, передбаченими навчальним

планом ПТНЗ; вироблення прагнення слідкувати за всім прогресивним технологіями майбутньої професійної діяльності; вміння спрямовувати самоосвіту на користь майбутньої професії, постійно поповнюючи свої знання.

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши різноманітні підходи вчених до поняття «професійна спрямованість» ми розглядаємо його як інтегральну якість особистості, в основі якої присутня система мотивів, потреб, професійний інтерес до обраної майбутньої професії та ключові компетентності, що формуються в освітньому процесі ПТНЗ з метою розвитку в майбутніх кваліфікованих робітників професійної самосвідомості та прагнення до постійного саморозвитку.

### Література:

1. Алешина И.Н. Психологические особенности влияния социальных ожиданий на формирование профессиональной направленности студента педагогического института : дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1990. — 174 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
3. Кудрявцев А.Я. О принципе профессиональной направленности / А.Я. Кудрявцев // Советская педагогика. — 1981. — №8. — С. 100—106.
4. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев: В 2-х т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1983. — 392 с.
5. Махмутов М.И. О совершенствовании общего образования в средних профтехучилищах (Проблемы процесса обучения) / М.И. Махмутов // Совершенствование общего образования в средних профтехучилищах. — М., 1981. — С. 5—22.
6. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи: підручник / Л.Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — К.: Каравела, 2011. — 360 с.
7. Сподін Л.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.А. Сподін; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. — К., 2001. — 20 с.

*У пропонованій статті викладено основні підходи вчених до трактування категорії «професійна спрямованість». Визначено її сутність, структура та особливості.*

**Ключові слова:** міжпредметні зв'язки, професійна спрямованість, професійна підготовка.

*В предлагаемой статье изложены основные подходы ученых к определению категории «профессиональная направленность». Определены ее сущность, структура и особенности.*

**Ключевые слова:** межпредметные связи, профессиональная направленность, профессиональная подготовка.

*This article shows the main approaches to definition scientists of the category of «professional directionality». Defining its nature, structure and features.*

**Keywords:** interdisciplinary communication, professional orientation, training.

## ПРОБЛЕМА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти в епоху інформатизації обумовлює пошук інтересу у вчених до вивчення явища інформаційної культури педагога та інформаційних технологій як засобу та об'єкту навчання. На жаль, значна кількість публікацій з цих тем знаходяться не в загальнодержавних, а в університетських наукових виданнях, і тому вони не завжди відомі та доступні для дослідників і практичних користувачів-педагогів, а певні аспекти згаданих питань і досі залишаються «білими плямами» в українській педагогіці. Це актуалізує наше дослідження, метою якого є аналіз наявного у вітчизняній педагогічній науці досвіду з вивчення сутності явища «інформаційна культура», особливостей та методик її формування.

Перші наукові дослідження та публікації в Україні, присвячені проблемі інформаційної культури, з'явилися наприкінці 80-х рр. ХХ століття. Першопрохідцем у дослідженні цієї теми можна вважати М. Жалдака. Окрім власних напрацювань, що безумовно представляють велику цінність для дослідників, слід відзначити, що М. Жалдак створив наукову школу, котра працює над подальшою розробкою цієї проблематики.

Зростання дослідницького інтересу до проблеми інформаційної культури почало проявлятися в педагогічній науці наприкінці ХХ ст. Студіювання вказаного явища тісно пов'язане із питаннями інформатизації освіти, запровадженням інформаційних технологій у педагогічну практику, а тому вважаємо за необхідне розглянути найвагоміші здобутки дослідників у цій сфері.

У наукових виданнях початку дев'яностих років ХХ століття відбувалося обговорення нових тенденцій у процесі реформування освіти незалежної України. Пріоритетним було визначено всебічне вивчення інформатизації освіти — процесу забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання сучасних інформаційних технологій.

Науковці В. Биков та О. Осадчук одні з перших дослідили різноманітні аспекти впровадження та використання обчислювальної техніки в системі освіти. Серед недоліків цього процесу вони відзначили: низькі технічні характеристики комп'ютерної техніки, подекуди, недоцільне її використання, недостатню підготовку учителів, науковців та управлінців до роботи з нею [1]. Слід зазначити, що попри суттєві зміни, які відбулися та продовжують відбуватися в системі професійної підготовки фахівців різних галузей освіти, піднята науковцями проблема все ще залишається актуальною та невирішеною на даний час. Також дослідники проаналізували стан інформатизації освіти і прийшли до загальних висновків про те, що «необхідна докорінна перебудова підходів до організації навчального процесу, науково-дослідницької, управлінської та культурно-просвітницької діяльності». Практичний спосіб вирішення проблем, пов'язаних із процесом інформатизації освіти, на їхню думку, полягає в забезпеченні установ та навчальних закладів системи освіти сучасною обчислювальною і телекомунікаційною технікою, розробці і впровадженні нових інформаційних технологій у навчальний процес, фінансовій підтримці пріоритетних напрямів науково-педагогічних досліджень, поширенні досвіду інформатизації, підвищенні комп'ютерної грамотності вчителів та науковців [1].

Помітний внесок у вивчення проблеми інформатизації освіти, дидактичної сутності та цінності (ефективності) інформаційних технологій, їх запровадження у навчально-виховний процес, явища інформаційної культури, її компонентів та особливостей, необхідності удосконалення системи підготовки учителя до використання інформаційних технологій у педагогічній діяльності зробив М. Жалдак [5]. У своїх дослідженнях він переконливо довів, що інформатизація значно впливає на вдосконалення та розвиток методики викладання

гуманітарних дисциплін. За словами науковця, цей процес сприяє розв'язанню проблем гуманізації навчання, адже інтенсифікують відносини учителя та учня, розкриває їх творчий потенціал, навчальний процес диференціюється відповідно до запитів, індивідуальних особливостей, нахилів і здібностей дитини.

У 1994 р. у «Рідній Школі» публікується «Концепція Інформатизації», документ, появи якого в силу вимог часу чекали в наукових колах. Колективом авторів у складі В. Бикова, Я. Вовка, М. Жалдака й інших учених подаються положення про сутність, мету та основні тенденції інформатизації. Пріоритетними тенденціями інформатизації були визначені: розширення сфери використання новітніх інформаційних технологій в освітньому процесі, виникнення принципово нових засобів навчання, формування основ інформаційної культури при вивченні різних освітніх предметів, переведення багатьох видів управлінської діяльності на сучасну інформаційну технологію. Авторами проаналізовані й деякі негативні прояви складових процесу інформатизації: поява великої кількості неефективних навчальних систем, недостатнє методичне забезпечення навчаючих програм [9]. У документі також йдеться про теоретико-методологічні основи самої концепції, і зазначається, що першочерговими є завдання розробки новітніх інформаційних технологій навчання, їх психолого-педагогічних і психофізіологічних основ, підготовки педагогічних кадрів, удосконалення управління освітою, ресурсне забезпечення інформатизації освіти. У концепції представлені погляди авторів щодо нових інформаційних технологій навчання. Зокрема, сказано, що основною лінією розвитку цих технологій є інтелектуалізація функцій, які реалізуються комп'ютером. Також у документі проаналізовані основні напрями впливу сучасних інформаційних технологій на зміст навчання. Досі актуальним у концепції є положення про педагогічні кадри, необхідність їхньої професійної підготовки та перепідготовки до використання новітніх технологій у навчальному процесі. У заключних положеннях концепції подано аналіз психолого-педагогічних проблем інформатизації освіти, ресурсного забезпечення і управління цим процесом [9].

Головну ідею цього документу продовжили науковці О. Любар та Д. Федоренко власною концепцією розвитку вищої педагогічної освіти у XXI столітті [10]. Визначивши стан підготовки учительських кадрів на момент вивчення проблеми як незадовільний, вони запропонували своє бачення виходу із ситуації, що склалася. Покликанням концепції, задекларованим авторами, є «ліквідація розриву між метою, змістом і формами професійної підготовки учительських кадрів, подолання лещат педагогіки вчорашнього дня, що тримають систему народної освіти у міцних догматичних обіймах». Базуючись на національній ідеї, О. Любар та Д. Федоренко дослідили мету, завдання і зміст національної педагогічної освіти, і дійшли до висновку, що необхідно створити нову систему педагогічної освіти, що мала б безсумнівні та суттєві переваги над радянською системою і базувалася б на засадах українознавства й етнопедагогіки. При цьому при прогнозуванні змісту освіти необхідно враховувати закономірності розвитку суспільства, досягнення світової педагогічної науки, поглиблювати міжпредметні зв'язки, у тому числі, інтегруючи навчальні курси. За словами авторів концепції, зміст освіти тепер «має визначати фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку, яка відповідає державним і світовим стандартам» [10]. Дослідниками також проаналізовано методи, засоби, організаційні форми та новітні технології навчання у педагогічному вищому навчальному закладі. Зокрема, у концепції йдеться про комп'ютеризацію, щоправда, дещо односторонньо, розглядаючи цей процес лише з позитивного погляду. Тож, як вважають дослідники, електронна машина вважається засобом активізації самостійної наукової діяльності студентів, і завдяки їй зростає інтерес до навчання, а також формуються професійні якості. Відтак, автори документу стверджують, що кожен вищий навчальний заклад має досягнути високого рівня комп'ютеризації.

У 1998 році із прийняттям Верховною Радою України Закону «Про національну програму інформатизації» процес інформатизації освіти одержав законодавче підґрунтя для подальшого впровадження. Цей нормативний документ визначав стратегію розв'язання проблем забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки у сферах загальнодержавного

значення, у тому числі в галузях науки, освіти та культури. Концепція національної програми інформатизації включала характеристику тогочасного стану інформатизації, визначала стратегічні цілі та основні принципи інформатизації, передбачала очікувані наслідки її реалізації.

Розвиваючи тему інформатизації освіти та науки, науковець О. Падалка вивчив особливості та чинники, які визначають сутність освітніх технологій. Серед них він виділив комплексний підхід до інтенсифікації навчального процесу та систему новітніх засобів навчання. Серед завдань та перспектив комп'ютеризації освіти О. Падалка виділяє поступове формування «комп'ютерного покоління» молоді, для якої обчислювальна техніка стане звичним засобом розв'язання різноманітних завдань у багатьох сферах діяльності [13].

За період з 1995 по 2013 рр. в Україні здійснено понад 60 наукових досліджень питань, пов'язаних із явищем інформаційної культури. Результати цих розвідок відображені у монографіях та дисертаційних дослідженнях, хронологічний аналіз кількості яких свідчить про значне збільшення наукового інтересу до вказаної проблеми (рис.1).

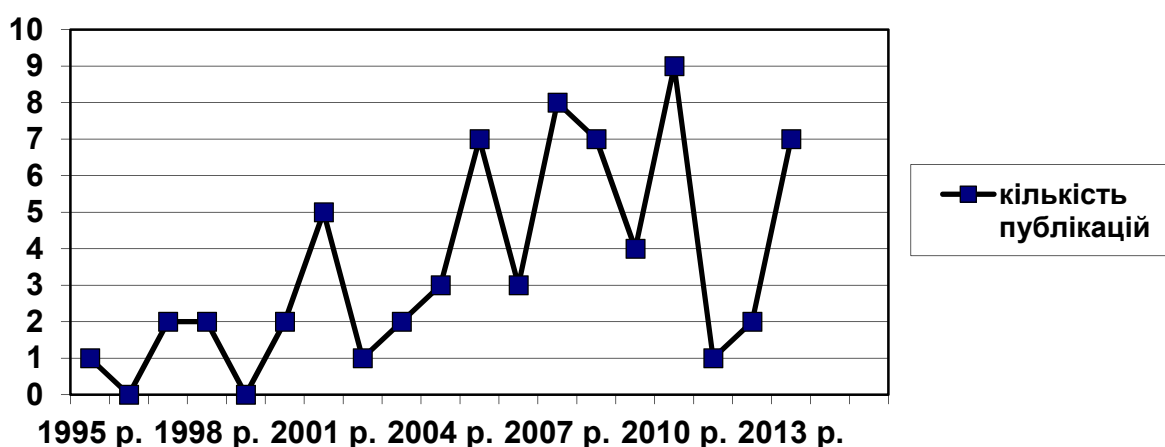


Рис. 1. Кількість досліджень з теми «Інформаційна культура», згідно з даними Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського (1995 — перше півріччя 2013 рр.)

У цілому, в українській педагогічній науці сформувалися наступні напрями наукових пошуків досліджень інформаційної культури:

– Загальні проблеми інформаційної культури. У докторському дисертаційному дослідженні Н. Джинчарадзе проаналізувала інформаційні процеси, а також теоретичні основи інформатизації суспільства. Науковець представила принципово нову соціально-філософську концепцію формування і тенденцій розвитку інформаційної культури особистості [4]. Л. Вінарик та А. Щедрін у своїй праці «Информационная культура: эволюция, проблемы» ґрунтовно проаналізували існуючу класифікацію типів та різновидностей культур, сутність та принципи інформаційної культури, її формування та функціонування в системі державного управління й умовах інформаційного суспільства [2]; О. Хмельницький вивчив особливості організації та методики інформаційно-аналітичної діяльності, навчання та виховання фахівців, які до цієї діяльності безпосередньо залучаються. У цьому контексті науковець дослідив інформаційний вплив суспільства на формування особистості, зміст інформаційної культури фахівців з обробки інформації та її вплив на якісь підготовки інформаційних документів [15].

– Інформаційна культура учня. А. Ясінський у своїй дисертації проаналізував педагогічну сутність міжпредметних зв'язків, психолого-педагогічні умови їх реалізації при викладанні інформатики в середній школі, розробив та експериментально апробував методику формування інформаційної культури школярів засобами інтегрованих завдань з інформатики [16]. О. Гончарова, досліджуючи особливості формування інформаційної культури учнів при



вивченні інформатики, експериментально перевірила розроблену нею методику формування основних компонентів інформаційної культури учнів, а також апробувала власний проект навчальної програмної системи TUTOR [3]. О. Малишевський, у своїй розвідці, розробив модель пропедевтики інформаційної культури учнів [11];

– Інформаційна культура студента. Сутність та компоненти інформаційної культури студентів різних спеціальностей, засоби її формування досліджували у своїх дисертаціях А. Столяревська, А. Фіньков, М. Близнюк, Г. Вишинська та ін. У свою чергу, науковці О. Ільків та Т. Кристопчук досліджували сутність інноваційного потенціалу й інноваційної діяльності фахівців у сільському господарстві, особливості та шляхи формування інформаційної культури студентів аграрних закладів освіти. М. Коляда розробив модель інформаційної культури майбутнього економіста, експериментально перевірів педагогічну доцільність використання предметного моделювання щодо формування основних компонентів цього явища [8]. О. Значенко проаналізувала теоретичні засади формування інформаційної культури студента, дослідила сутність поняття складові інформаційної культури, визначивши головними — інформаційні вміння. Науковець розробила та експериментально апробувала методику формування інформаційної культури студентів [6]. І. Смирнова та О. Шиман присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи. І. Смирнова проаналізувала сутність інформаційної культури студента та виділила функціональну складову цього явища — інформатичну компетентність, а також розробила та експериментально перевірила модель формування інформаційної культури студентів. Вона дослідила сутність поняття «рівень інформаційної культури» та можливості діагностики сформованості інформаційної культури. О. Шиман розробила методичну систему формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи, вказавши та довівши значущу роль курсу «сучасні інформаційні технології» у забезпеченні її успішного впровадження. О. Романишина визначила та експериментально перевірила педагогічну технологію формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю [14]. Зміст поняття «інформаційна культура», особливості та етапи її формування у процесі навчання студентів, майбутніх фахівців-інженерів також вивчали у своїх дисертаціях Т. Богданова, Н. Волкова та Д. Покришень, О. Повідайчик та ін.

– Інформаційна культура вчителя. Н. Морзе у докторській дисертації розробила та експериментально апробувала цілісну систему методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах за умов ступеневої освіти [12]. У докторській дисертації науковець А. Коломієць обґрунтувала концепцію професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, модель формування інформаційної культури і розвитку професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, розробила й експериментально перевірила методику формування комп'ютерно-ігрової культури вчителів і учнів початкових класів [7]. Дослідженням інформаційної культури учителів окремих спеціальностей гуманітарного та природничого спрямування, методикам її формування присвятили свої дисертаційні роботи науковці А. Клименко, І. Лук'яненко, Л. Морська, Н. Ших та ін.

Узагальнення вищесказаного дає змогу зробити висновок про те, що наукові здобутки української педагогіки з проблем інформатизації суспільства, системи освіти, суті новітніх інформаційних технологій, їхнього впровадження у навчально-виховний процес, змісту поняття «інформаційна культура», психолого-педагогічних умов її формування сприяли створенню певної теоретичної бази, а також накопиченню практичного досвіду. Водночас, зауважимо, що досі недостатньо ґрунтовно проаналізований стан розробки окресленої теми науковцями країн Західної Європи, еволюція поняття «інформаційна культура», відсутній єдиний підхід до визначення цього терміну, а тому саме ці аспекти проблеми становитимуть, на наш погляд, основу для подальших наукових пошуків.

### Література:

1. Биков В. Ю. Информатизація освіти сьогодні / В. Ю. Биков, О. П. Осадчук // Рідна школа. — 1992. — № 3/4. — С. 71—73.
2. Винарик Л. С. Вхождение Украины в информационное общество / Л. С. Винарик, А. Н. Щедрин, Н. Ф. Васильева. — Донецк : ИЭП НАН Украины, 2000. — 152 с.
3. Гончарова О. М. Формування основних компонентів інформаційної культури учнів при вивченні інформатики в старших класах з використанням середовища електронного підручника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гончарова Оксана Миколаївна. — Сімферополь, 2000. — 179 с.
4. Джинчарадзе Н. Г. Інформаційна культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально-філософський аналіз) : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Джинчарадзе Наталія Гаврилівна. — К., 1997. — 425 с.
5. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе / М. И. Жалдак. — М. : НИИ СИМО АПН СССР, 1989. — 48 с.
6. Значенко О. П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Значенко. — К., 2005. — 20 с.
7. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Коломієць. — К., 2008. — 42 с.
8. Коляда М. Г. Формування інформаційної культури майбутніх економістів в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коляда Михайло Георгійович. — Донецьк, 2004. — 289 с.
9. Концепція інформатизації // Рідна школа. — 1994. — № 11. — С. 26—29.
10. Любар О. О. Розвиток вищої педагогічної освіти України в ХХ столітті : концепція / О. О. Любар, Д. Т. Федоренко // Рідна школа. — 1994. — № 7. — С. 75—79.
11. Малишевський О. В. Пропедевтика інформаційної культури учнів 5-7 класів на заняттях з трудового навчання і художньої праці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / О. В. Малишевський. — Київ, 2007. — 18 с.
12. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання інформатики» / Н. В. Морзе. — Київ, 2003. — 39 с.
13. Падалка О. Інтенсивні освітні технології / О. Падалка // Вища освіта України. — 2002. — № 2. — С. 91—95.
14. Романишина О. Я. Формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Я. Романишина. — Тернопіль, 2007. — 20 с.
15. Хмельницький О. О. Інформаційна культура. Підготовка кадрів до інформаційної роботи : навч. посіб. / О. О. Хмельницький. — К. : КНТ, 2007. — 200 с.
16. Ясінський А. М. Формування основ інформаційної культури школярів засобами інтегрованих завдань з інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ясінський Андрій Миколайович. — К., 2000. — 194 с.

*У статті досліджено стан наукової розробки проблем інформатизації освіти та інформаційної культури у вітчизняній педагогічній теорії та практиці. Визначено напрями вивчення явища інформаційної культури, представлено короткий огляд основних здобутків провідних учених.*

**Ключові слова:** інформатизація, інформаційна культура, методика формування інформаційної культури.

*В статье исследовано состояние научной разработки проблем информатизации образования и информационной культуры в отечественной педагогической теории и практике. Определены направления изучения феномена информационной культуры, представлен краткий обзор основных достижений ученых.*

**Ключевые слова:** информатизация, информационная культура, методика формирования информационной культуры.

*The article presents the analysis of the level, which the problems of informatization of education and information culture have been explored on in the Ukrainian pedagogical theory and practice. The study approaches to the given topic have been outlined in this research. There also has been made a brief overview of the main achievements of the leading scientists in this field.*

**Keywords:** informatization, information culture, methods of information culture formation.

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти в Україні відбуваються глибинні державотворчі процеси, пошук нових засобів і методів формування творчої особистості, здатної до самостійної поведінки і дії, саморозвитку, самовдосконалення. Одним із шляхів вирішення цієї актуальної проблеми є використання методу проектів у навчальному процесі.

Навчальні проекти розглядають як технологію, що сприяє творчому розвитку учнів, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, які в результаті самостійних дій учнів дають змогу вирішити ту чи іншу проблему, розвивати навички комунікативного спілкування.

Метод проектів є ефективним доповненням до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню особистості як суб'єкта діяльності та соціальних стосунків. Тобто він сам має постійно змінюватися і формувати людину, здатну до постійного сприйняття змін протягом життя, до постійного духовного, морального і фахового прогресу. Проект в освіті — це процес створення нових форм спільності педагогів, учнів, педагогічної громадськості, нового змісту та технологій освіти, нових способів і технік педагогічної діяльності та мислення. Предметом проектування є створення умов розвитку освіти в цілому, переходу її з одного стану в інший.

**Аналіз попередніх досліджень.** Існують різні підходи до визначення та методики використання методу проектів у підготовці майбутніх фахівців. Є. Полат тлумачить проект як об'єднану навчально-пізнавальну творчу діяльність учнів-партнерів, які мають спільну проблему, мету, способи діяльності, узгоджені методи, спрямовані на досягнення загального результату, а метод проектів є тим методом, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати своє критичне мислення. Метод проектів завжди передбачає для вирішення проблеми, з одного боку, використання різних методів, з іншого — інтегрування знань та умінь з різних галузей науки, технології [2, с. 12].

С. Гончаренко дає таке визначення методу проектів — це організація навчання, коли набуваються знання і навички у процесі планування й виконання практичних завдань — проектів [1].

Ю. Хотунцев, О. Козина зі співавторами під проектом розуміють самостійну творчу роботу, що включає план, який формується і уточнюється протягом періоду виконання проекту. Тематика має бути різноманітною і розвивати творче мислення, навички дослідження, уміння інтегрувати знання.

А. Хуторський відносить метод проектів до евристичного методу, І. Бем та Й. Шнайдер — до продуктивних методів навчання [6, с. 112].

**Мета цієї статті** розглянути, яким чином впливає використання методу проектів на формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

**Виклад основного матеріалу.** До основних вимог організації проектної діяльності учнів належать:

- окреслення конкретної проблеми, розв'язування якої вимагає знань, дослідницької діяльності, критичного всебічного аналізу та пошуку;
- теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів (наприклад доповідь на науково-практичній конференції, публікації в наукових виданнях);
- самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова);

- структурування змістової частини проекту із зазначенням поетапних результатів;
- використання системи наукових методів дослідження, яка передбачає певну послідовність дій: визначення об'єкта, предмета, завдань дослідження; окреслення гіпотези дослідження; відбір методів дослідження; збір, систематизація, аналіз інформації; обговорення результатів роботи (презентація, публікація, веб — сторінка, тощо); підбиття підсумків, оформлення та презентація результатів; оцінка проекту; висновки, намічення нових проблем дослідження [5, с. 26].

Основною метою проектної діяльності для учнів є: одержання та накопичення досвіду здійснення досліджень, роботи з джерелами інформації; навичок використання Інтернету для пошуку та обробки інформації; консультацій керівника (куратора) проекту; використання ІКТ для підготовки матеріалу в електронному вигляді з метою здійснення передачі іншим учасникам проекту; досвіду використання можливостей Інтернету з метою обміну думками та досвідом учасників проекту, досвіду роботи «в команді» (планування, розподіл функцій, взаємодопомога та взаємоконтроль).

Результатом проектної діяльності є наочне приладдя і методичні розробки, що виконані як самими учнями, так і у співавторстві з керівниками проектів. Завдяки застосуванню проектних технологій у підготовці електромеханіків активізується творча атмосфера взаємодії та партнерства, розвивається пізнавальна активність учнів, підвищується інтерес до пошукової, дослідницької діяльності.

Проектна діяльність дозволяє вивчати матеріал, який виходить за межі навчальної програми, використовувати інформацію, як з традиційних джерел (книг, словників, енциклопедій), так і з мережі Інтернет. При цьому учні навчаються працювати в мережі, здійснювати пошук інформації, використовувати різноманітні пошукові системи.

У процесі організації участі учнів у проекті основна увага приділяється створенню умов щодо підвищення особистої можливості учасників до активної та самостійної роботи. У процесі роботи над проектом відбувається не тільки накопичення знань, але й творче їх осмислення.

Метод проектів є гнучкою моделлю організації навчально-виховного процесу, сприяє розвитку спостережливості і прагненню знаходити відповіді на виникаючі питання, перевіряти правильність своїх відповідей, на основі аналізу інформації, під час проведення експериментів і досліджень.

У професійній підготовці проектування слід розглядати як один із основних видів пізнавальної діяльності учнів. Оцінка рефлексії планованих і досягнутих результатів допомагають усвідомити, що знання — це необхідний засіб, що забезпечує здатність людини приймати рішення, адаптуватися в соціумі, самореалізовуватись як особистість. Іншими словами проектна технологія стає ядром професійної освіти, оскільки формує ключові компетенції учня: трудові, комунікативні, соціальні.

Для прикладу розглянемо роботу учнів у навчальному проекті «МОВІЛКОМ».

Проект присвячений узагальненню вивчених тем «Змінний струм», «Магнітне поле», «Електромагнітні хвилі» з предмету «Електротехніка з основами промислової електроніки». Учні запропоновано детально дослідити сучасний телефонний зв'язок та з'ясувати його важливість і вплив на людину. Для цього були проведені дослідження в галузі застосування та розвитку мобільного зв'язку. Учні знаходили й аналізували інформацію щодо мобільних телефонів та їхнього використання, за допомогою розроблених опитувальників і анкет. З цієї метою були використані електронні форми, які створені у Google Docs.

За результатами проведеної роботи було опитано близько 1000 респондентів, основна частина яких — це учні ДПТНЗ «ВМВПУ». Крім анкетування учні проводили бесіди з представниками компаній мобільного зв'язку у м. Вінниці (МТС, Kyistar, Life), лікарями медичних установ, а також було опрацьовано величезний обсяг інформації, одержаної за допомогою наукової літератури, різних брошур та мережі Інтернет. Обдаровані учні, які були об'єднані в три групи, цю інформацію сортували, аналізували і робили відповідні висновки.

Для того, щоб донести цю інформацію до учнів училища та громадськості взагалі,

учасниками проекту були створені:

- учнівський web-сайт;
- учнівська публікація;
- учнівська презентація.

За результатами проведених досліджень учні зробили висновок, що на нинішньому етапі розвитку людства фактично неможливо обійтися без мобільного зв'язку, оскільки він має багато позитивного. Але водночас з мобільними телефонами потрібно поводитися обережно, варто пам'ятати, що тривале їх використання може зашкодити здоров'ю.

Як наслідок було розроблено власні рекомендації щодо користування мобільним зв'язком. Робота в проекті дала можливість учням набути та розвинути такі вміння:

- здійснювати експериментальну роботу;
- самостійно переносити знання для вирішення нових задач;
- аналізувати одержану інформацію;
- систематизувати й узагальнювати одержані дані відповідно до поставленої пізнавальної задачі;
- висувати обґрунтовані гіпотези вирішення проблеми негативного впливу мобільних телефонів на здоров'я людини.

Визначимо підходи до впровадження проектних технологій у професійну підготовку майбутніх електромеханіків:

- проектна технологія навчання використовується на уроці;
- робота над проектом поєднує урочну та позаурочну діяльність учнів.

Застосовуючи проектну технологію навчання на уроці, викладачі спеціальних дисциплін мають можливість оптимізувати процес вивчення навчального матеріалу. У цьому випадку педагогом обирається окрема тема чи розділ, на матеріалі яких можна розгорнути проектну роботу. Учні мотивуються до роботи над проектом, актуалізується обрана тема. Робота над проектом триває 3-4 заняття, на яких викладач виступає в ролі координатора, радника, консультанта. За такого підходу в процесі моделювання навчального заняття поєднуються структурні компоненти уроку (чи системи урочних занять) з етапами роботи над проектом. Ми зіставили стадії роботи над проектом із етапами роботи на уроці у вигляді табл. 1.

*Таблиця 1*

**Стадії роботи над проектом у рамках уроку (системи уроків)**

<b>Етап уроку</b>	<b>Стадії роботи над проектом</b>
Організація роботи	Мотивація проектної діяльності учнів
Підготовка учнів до роботи	Уведення учнів у тематичне поле проекту, формування груп, цілепокладання, планування роботи
Засвоєння нових знань та способів дій	Збирання інформації з проблематики проекту, пошук шляхів розв'язання проблеми
Перевірка первинного розуміння матеріалу	Структурування інформації, аналіз ефективності обраного способу вирішення проблеми проекту
Закріплення та застосування нових знань та способів дій	Виконання запланованих кроків з реалізації проекту, практичних дій
Узагальнення та систематизація знань	Оформлення результатів проекту, підготовка до презентації
Контроль, самоконтроль знань та способів дій	Аналіз досягнутих результатів, експертиза продукту проекту
Корекція знань та способів дій	Коригування результатів роботи над проектом
Підбиття підсумків заняття	Презентація, оцінювання та аналіз проекту
Рефлексія	Аналіз проектної діяльності

**Висновок.** Отже, проектна діяльність, організована з використанням засобів інтерактивного навчання спеціальних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах є

одним із основних способів формування професійної компетентності майбутніх електромеханіків на основі компетентнісного підходу. Виконання проектів сприяє формуванню умінь високого рівня: аналізу, синтезу, узагальнення. У процесі роботи над проектами майбутні кваліфіковані робітники опрацьовують значні обсяги інформації, аналізують її, створюють програмні додатки на основі проведеного узагальнення одержаних знань. Це сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх електромеханіків на основі інтерактивних засобів навчання спеціальних дисциплін.

### Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376с;
2. Полат Е. Что такое проект: Типология проектов / Е. Полат // Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. — 2004. — № 5-6. — С. 10-17.;
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2000. — 272 с.;
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998.;
5. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів //Підручник для директора. — К.:Пляди, 2005. — №9-10. — С.25-31;
6. Хуторский А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — Питер, 2001. — 544с.

*У статті розглянуто можливості застосування проектних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. У процесі роботи над проектами майбутні кваліфіковані робітники опрацьовують значні обсяги інформації, аналізують її, створюють програмні додатки на основі проведеного узагальнення отриманих знань.*

**Ключові слова:** проект, портфоліо, професійні знання та уміння, аналіз, синтез, рефлексія.

*В статье рассмотрены возможности применения проектных технологий в процессе формирования профессиональной компетентности будущих квалифицированных рабочих. В процессе работы над проектами ученики изучают значительные объемы информации, анализируют её, создают программные приложения на основе проведенного обобщения полученных знаний.*

**Ключевые слова:** проект, портфоліо, профессиональные знания и умения, анализ, синтез, рефлексія.

*The paper considers possibilities of design technology in the formation of professional competence of future skilled workers. While working on the project for the future skilled workers are working on large amounts of information, analyze it, create software applications on the basis of generalization of acquired knowledge.*

**Keywords:** project, portfolio, professional knowledge and skills, analysis, synthesis, reflection.

УДК 378.14

В.О. Уманець  
м. Вінниця, Україна

## САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПТНЗ ДО ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

**Постановка проблеми.** Значне зростання темпів комп'ютеризації суспільства актуалізує потребу у високоінтелектуальних науково-технічних кадрах, здатних критично мислити, аналізувати громадську проблематику, творчо вирішувати складні теоретичні та практичні завдання, що ставить життя.

Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) є використання засобів і методів самостійної роботи учнів, що сприятиме підвищенню їх мотивації під час вивчення предметів професійно-теоретичного та професійно-практичного циклу з метою формування базових професійних компетенцій та, як кінцевий продукт,

професійної компетентності. У зв'язку з цим зростає інтерес дослідників до психологічних чинників мотивації навчальної діяльності учнів, до організації самостійної роботи, зокрема самостійної роботи учнів ПТНЗ, оскільки врахування цих чинників дає можливість активізувати процеси формування професійної компетентності.

**Аналіз попередніх досліджень.** У роботах таких знаних учених, як Р. Акбашева, Ш. Амонашвілі, Г. Балл, В. Загвязінський, Н. Клокар, Н. Слободянюк, І. Стаднюк, Н. Софій, В. Кузьменко, та інших психолого-педагогічних джерелах, висвітлені фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження, які стосуються загальних аспектів проблеми мотивації діяльності, навчання й виховання особистості.

У психології мотивація визначається як сукупність мотивів, що спрямовують поведінку учня на задоволення освітніх потреб, тобто формують його готовність до навчання і сприйняття нових знань [1, с. 40].

Освітня діяльність учнів ПТНЗ з вивчення професійно-теоретичних предметів та професійно-практичної підготовки буде більш результативною, коли в її основу будуть покладені потреби в самостійному набутті базових професійних компетенцій для подальшого навчання та роботи.

При розв'язанні завдань мотивації одним із центральних є питання про те, що саме сприятиме розвитку, а що заважатиме. Якщо перефразувати сказане, то необхідно виявити зовнішні і внутрішні чинники, які сприяють або перешкоджають цьому процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із способів активізації самостійної роботи учнів під час підготовки кваліфікованих робітників з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин засобами інформаційно-освітнього середовища є педагогічні програмні засоби, які за своєю суттю належать до дидактичних засобів навчання, розроблені з метою полегшення процесу сприйняття матеріалу учнем [2, с. 48]. Розроблений нами ППЗ було включено до структури ЕНМК із спеціальних предметів, зокрема предметів «Спеціальна технологія ремонту», «Електрорадіовимірювання», «Основи радіоелектроніки».

Розглянемо більш детально переваги та недоліки використання ППЗ під час організації самостійної роботи учнів ПТНЗ з метою активізації їх мотивації до формування базових компетенцій з професії 7241.1 «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин».

Педагогічний програмний засіб (ППЗ) — це цілісна дидактична система, що заснована на використанні комп'ютерних технологій та засобів Інтернету, яка ставить за мету забезпечити навчання за індивідуальними й оптимальними навчальними програмами з керуванням процесу навчання [3].

ППЗ мають реальні переваги в порівнянні з паперовими носіями інформації, або навіть з електронними книгами:

1. Найбільша перевага ППЗ в тому, що це не звичайний електронний підручник на електронному носії, а цілісна програма, яка поєднує теоретичні та практичні питання, віртуальні лабораторно-практичні роботи, може мати електронний журнал успішності, конструктор уроків, обов'язково містить комп'ютерні анімації, інтерактивні і тестові завдання і т. ін.

2. ППЗ є економічно вигідним, більш зрозумілим для сучасного учня ПТНЗ, робота з ППЗ активізує самостійне мислення учнів.

3. Навчальна інформація може змінюватись швидкими темпами, тому використання саме інтернет-орієнтованих електронних підручників дає ще одну перевагу — їх легко оновлювати, не зазнаючи при цьому істотних витрат.

4. ППЗ передбачають велику кількість і високу якість ілюстративних матеріалів (рисуноків, графіків, карт, схем, фотографій, відеофрагментів, звукових рядів, інтерактивних моделей, тренажерів, 2D-, 3D-анімацій та ін.), що сприяє високому рівню ефективності навчання.

5. ППЗ містять тести, завдання, тренажери.

6. Ефективність роботи викладача підвищується, збільшується складова творчої роботи. Викладач може доповнювати, модифікувати, корегувати ППЗ з урахуванням специфічних умов використання.

7. ППЗ надає можливість організувати віртуальну або дистанційну лабораторно-практичну роботу, яку з тих чи інших причин неможливо провести в реальній обстановці, а також є змога використання підключених матеріалів учнем самостійно, як під час уроків, так і за межами навчального закладу.

8. Індивідуальний темп навчання — оскільки навчання у ПТНЗ відбувається за класно-урочною системою та підпорядковано жорстким часовим рамкам, є можливість варіювати подачу навчального матеріалу, врахування типу пам'яті, темпераменту і мислення учня.

Для активізації пізнавальної діяльності під час самостійної роботи учнів нами було розроблено педагогічний програмний засіб (ППЗ) «Ремонт і модернізація персонального комп'ютера».

Наш ППЗ «Ремонт і модернізація персонального комп'ютера» містить такі модулі:

- навчальний посібник;
- лабораторно-практичні роботи;
- тестову систему;
- словник термінів та понять (глосарій);
- методичні рекомендації з використання посібника;
- перелік посилань на літературні та Інтернет-джерела.

Така структура ППЗ обрана нами відповідно до наказу МОН України від 15.05.2006 року № 369 [4].

У розробленому нами навчальному посібнику чітко структурований навчальний матеріал, що містить як текст, так і додатки, більшість з яких є мультимедійними. Навчальний посібник може бути використаний учнями ПТНЗ для самостійного вивчення програмового матеріалу за індивідуальною освітньою траєкторією. Структура нашого навчального посібника має чотири розділи: «Монтаж електромеханічних вузлів ЕОМ», «Технологія електромонтажних робіт», «Склад комп'ютера та характерні несправності», «Елементна база обчислювальної техніки».

Модуль лабораторно-практичних робіт, розміщений у ППЗ, відповідає структурі навчального посібника. У цей модуль ми включили 13 лабораторно-практичних робіт, тематика яких відповідає календарно-тематичному плану з предмету «Спеціальна технологія ремонту» для учнів ПТНЗ, що здобувають 3 кваліфікаційний розряд з професії 7241.1 «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин», який був розроблений нами на основі типової навчальної програми, включеної до ДСПТО 7241.1 D30017-2006. Кожна лабораторно-практична робота має чітку структуру: тему, мету, методичне забезпечення, план заняття, гіпертекстові посилання на відповідний теоретичний матеріал ППЗ, завдання й алгоритм його виконання, завдання для самостійної роботи, питання для самоперевірки.

Словник термінів та понять (глосарій), дозволяє учневі будь-коли одержати необхідну інформацію в довідковій, компактній формі.

Обов'язковою складовою якісного ППЗ, який може бути використаний при організації не лише урочної, а й позаурочної роботи з учнями ПТНЗ, є система контролю знань. Нині використовуються різні форми здійснення контролю знань учнів. Це і поурочне усне опитування теоретичного матеріалу, і виконання та перевірка численних самостійних, творчих і практичних завдань тощо. Усі види контролю є важливими і необхідними, а їх застосування на уроках є обов'язковим. Однією з ефективних форм здійснення контролю знань учнів є застосування тестів, які дозволяють за досить короткий час перевірити знання учнів усієї групи. Використовуються тести і для закріплення вивченого матеріалу.

Педагогічний тест — це система завдань специфічної форми, певного змісту, яка дозволяє якісно оцінити структуру та визначити рівень навчальних досягнень [5, с. 3].

Як переконає аналіз передового педагогічного досвіду, тестові завдання повинні бути чітко сформульовані, легко читатись, бути правдивими, недвозначними, не містити підказок і



відповідати змісту навчальних програм [6, с. 65].

Нині існує значна кількість тестуючо-контролюючих оболонок, які можна використовувати у навчально-виховному процесі ПТНЗ для створення тестів з різних предметів, зокрема, предметів професійно-теоретичного циклу:

- пакет SunRave TestOfficePro;
- система TestYourSelf;
- програма «Оріон»;
- контрольно-діагностична система TEST-W2;
- програма «MIF-tests»;
- система MyTest тощо.

Для впровадження до ППЗ нами було обрано контрольно-діагностичну систему Test-W2, що служить для комп'ютерного тестування знань і навичок учнів з будь-якого предмета. Система Test-W2 забезпечує такі можливості:

- збереження прізвища, групи учня, що тестується;
- проведення тестування з діагностикою відкритого (позначаються правильні і неправильні відповіді) або закритого типу;
- добір потрібних параметрів шрифту запитань і відповідей;
- використання шкали оцінювання 2, 5, 6, 9 або 12 балів;
- встановлення індивідуальних параметрів тестування (кількість запитань, час тестування, шкала оцінювання, діагностика);
- уведення в запитання формул, таблиць і графічних зображень;
- використання можливостей редакторів Paint і Word;
- захист тестів і протоколу тестування від несанкціонованих дій;
- збереження протоколу результатів тестування;
- використання існуючих тестів Test-W;
- робота в локальній комп'ютерній мережі.

На рис.1 представлено головне вікно програми Test w2, в якому учень реєструється та обирає необхідний тест, а викладач, який зайшов до меню програми під своїм обліковим записом, може подивитись результати тестування.

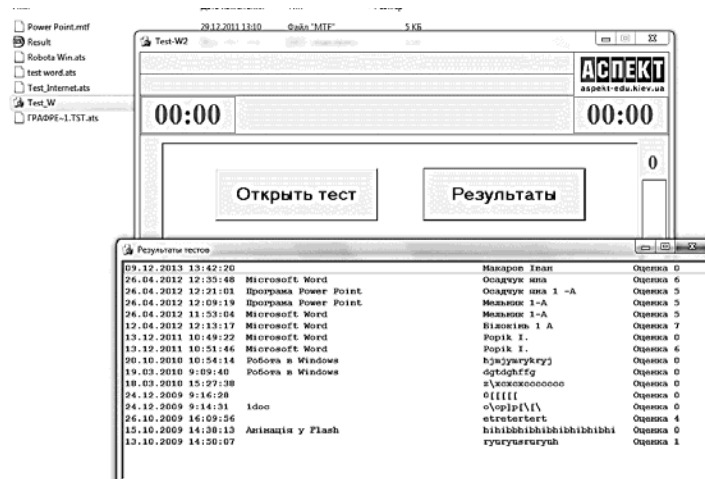


Рис. 1. Вікно програми «Test W2» «Результати»

Методичні рекомендації, розміщені в ППЗ «Ремонт і модернізація персонального комп'ютера», призначені для практичного використання ППЗ під час проведення викладачем занять та самостійної роботи користувача.

Суттєвою перевагою використання зазначеного ППЗ є його універсальність — можливість використання у самостійній навчальній діяльності учнями, які навчаються за різними професіями.

Наші дослідження передового педагогічного досвіду та практика роботи у ПТНЗ, свідчать про те, що впровадження у навчальний процес особистісно орієнтованого підходу до професійної освіти, застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час організації самостійної роботи учнів ПТНЗ, зокрема ППЗ, дозволяє покращити результати підготовки компетентних кваліфікованих робітників, що є конкурентоспроможними на ринку праці.

Це зумовлено, на нашу думку, такими чинниками:

- візуалізацією навчального матеріалу;
- різносторонніми формами відтворення та сприйняття інформації;
- можливістю використання для організації індивідуальної та групової навчальної роботи;
- можливістю врахування індивідуальних особливостей учнів ПТНЗ;
- можливістю здійснення самонавчання, самоконтролю та коригування навчальної траєкторії;
- формуванням навичок прийняття рішення в нетипових ситуаціях;
- активізацією пізнавальних інтересів учнів.

З нашого досвіду можемо стверджувати, що нині більшість учнів ПТНЗ володіють гарними навичками роботи в мережі Інтернет та з прикладними програмами, тому використання програм віртуального моделювання та робота з порталом навчального закладу є досить знайомим явищем для них, що надає їм більшої впевненості у процесі самостійного здобуття нових компетенцій та закріпленні вже набутих.

**Висновок.** Використання описаних нами методів навчання приваблює для викладачів ПТНЗ: допомагає їм краще оцінити здібності і знання учня, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює його професійний ріст і розвиток інформаційно-комунікаційних компетенцій.

Використання у навчально-виховному процесі ПТНЗ для комплексної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих електромеханіків з ремонту лічильно-обчислювальних машин засобів ІКТ, які містять створені викладачами електронні посібники, ППЗ, ЕНМК стимулює активізацію пізнавальної діяльності учнів, є рушійною силою у формуванні базових професійних компетенцій майбутніх кваліфікованих робітників з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин.

### Література:

1. Васильев И.А. Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности / И.А. Васильев, О.В. Митина, В.В. Кабанов // Психологический журнал. — 2006. — № 4 (т.27). — С. 38—49.
2. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід: дидактичний аспект / Васьков Ю. В. — Х. : Скорпіон, 2000. — 120 с.
3. Що таке Педагогічний Програмний Засіб? Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.elearning-pto.gov.ua/3875.html>
4. Наказ МОН України від 15.05.2006 року № 369 «Про затвердження тимчасових вимог до педагогічних програмних засобів». Режим доступу: [http://ftp.linux.kiev.ua/pub/docs/legal/MON\\_369.doc](http://ftp.linux.kiev.ua/pub/docs/legal/MON_369.doc)
5. Самойленко Н. Педагогічні вимоги до тестової системи самоконтролю / Н. Самойленко // Завуч. — 2005. — №20-21. — С.55.
6. Олійник М. М. Тест як інструмент кількісної діагностики рівня знань в сучасних технологіях навчання / М. М. Олійник, Ю.А. Романенко. — Донецьк : ДонНУ, 2001. — 196 с

*У статті розглянуто засоби використання ІКТ у процесі вивчення предметів професійно-теоретичного циклу, проаналізовано дидактичні функції, що мають бути реалізовані на заняття з цих предметів.*

**Ключові слова:** компетенції, інформаційно-комунікаційні технології, педагогічний програмний засіб

*В статье рассмотрены способы использования ИКТ в процессе изучения предметов профессионально-теоретического цикла, проанализированы дидактические функции, которые должны быть реализованы на занятиях по этим предметам.*

**Ключевые слова:** компетенции, информационно-коммуникационные технологии, педагогическое программное средство.

*The article deals the use of ICT tools in the study of vocational subjects theoretical cycle analysis of didactic functions to be implemented in the classroom with these subjects.*

**Keywords:** competence, information and communications technology, educational software tool.

УДК 37.02

А.М. Шевченко  
м. Київ, Україна

### **ЗМІСТ, КЛАСИФІКАЦІЯ ТА СТРУКТУРА ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ХІМІЇ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ**

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Забезпечення готовності ліцеїстів військових ліцеїв та ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою (далі ВЛ та ЛПВФП) до самостійного, якісного, творчого вирішення завдань, які постануть перед ними в професійній діяльності, реальному житті і визначатимуть їх успішність, пов'язане з розвитком інтелекту, особистісних якостей, формуванням предметних і ключових компетентностей у процесі навчання хімії. Хімія як навчальний предмет володіє значними дидактичними можливостями, засобами яких здійснюється розвиток розумових здібностей, формуються психічні структури необхідні для пошукової діяльності, творчості, а також метапредметні (загальнонавчальні) вміння і навички — «засвоєні учнями способи діяльності, які можуть бути використані як у межах навчального процесу, так і під час розв'язування життєвих проблем» [2, с. 14]. Формування знань, вмінь та навичок, способів дій здійснюється у діяльності, а «навчальна діяльність може здійснюватися тільки шляхом розв'язування різного виду пізнавальних задач» [4, с. 82]. Застосування системи пізнавальних задач військово-професійного спрямування у процесі навчання хімії у ВЛ та ЛПВФП є ефективним засобом здійснення військово-професійної орієнтації. У наявних підручниках і навчальних посібниках лише поодинокі задачі мають військову тематику, тому розробка системи задач і впровадження методики її використання - важлива методична проблема, яку необхідно вирішувати у процесі навчання хімії.

**Аналіз актуальних досліджень.** В останні роки значний інтерес щодо розвитку мислення набувають дослідження, які вивчають упровадження в практику навчання навчально-пізнавальних задач (Г. Балл [1], А. Лямин [3], Є. Машбіц [4], С. Решнова [5], В. Староста [7], М. Толетова [3] та ін.). Правильний відбір пізнавальних задач дозволяє реалізувати більшість загальних і конкретних цілей навчання хімії. У процесі розв'язування пізнавальних задач учні «отримують новий для них пізнавальний результат: нове знання чи новий спосіб одержання знань» [5, с. 45], при цьому відбувається «вдосконалення знання», яким володіє суб'єкт навчання, «найчастіше всього про пізнавальні завдання говорять у тих випадках, коли передбачається одержання суб'єктом інформації, розрахованої на тривале зберігання в його пам'яті» [1, с. 72-73].

Виявлення особистісного значення одержуваних знань і вмінь нероздільне з розумінням «практичного функціонування теоретичних знань» (втілення принципу функціональності знань). За визначенням П. Хоменка функціональність знань передбачає вміння їх застосовувати у процесі будь-якого виду діяльності, відмінного від того, в умовах якого вони були здобуті [8, с. 55]. Діяльнісний підхід, а отже, і розв'язування задач, нерозривний з утіленням принципу функціональності знань у навчальному процесі.

**Метою статті** є обґрунтування змісту задач військово-професійного спрямування з хімії як чинника розвитку інтелекту, компетентностей, особистісних якостей у процесі професійно-орієнтованого навчання хімії учнів у військових ліцеях та в ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою.

**Виклад основного матеріалу.** Як вказує В. Староста серед засобів навчання значущими є завдання, які концентрують у собі зміст навчального матеріалу через відповідну систему понять, а також спричинюють саму навчальну діяльність [7, с. 24]. Цим критеріям відповідають пізнавальні задачі з військово-професійним змістом. Головним підходом при формуванні змісту таких задач є інтегративно-компетентнісний, який припускає пошук нових системних знань, способів (інтегрованих умінь) [3, с. 16] засобами навчальних предметів: хімії, основ захисту Вітчизни, історії, фізики, біології та ін. У процесі розв'язування пізнавальних задач здійснюється активізація всіх психічних процесів, включення в роботу продуктивного і творчого мислення. Враховуючи, що зміст сучасної пізнавальної задачі з хімії, повинен поєднувати науковість, проблемність і цікавість, нами був створений банк задач з військовим змістом, які складають цілісну систему (більше 100 задач). Зміст навчального матеріалу, який ми відбираємо для задач військово-професійного спрямування, повинен допомогти ліцеїстам оцінити значимість та практичну затребуваність знань з хімії і забезпечити підсилення мотивації навчання: формування інтересу до навчання, створення ситуацій цікавості, пізнавальної новизни. Тому при складанні задач, ми дотримувалися таких умов:

- розв'язування задач військово-професійного спрямування повинно відповідати змісту і структурі теоретичного матеріалу з хімії, бути взаємозв'язаним з логікою навчання в цілому, будуватися на основі зв'язків між елементами системи знань з хімії, військової справи та інших дисциплін;

- в умові задачі повинен бути смисл, затребуваний ліцеїстом відповідно до його життєвого досвіду і знань з предмету;

- зміст задачі повинен бути пов'язаний із процесами й явищами, що відбуваються у військовій справі, сприяти розкриттю масштабів сутності хімізації, що відбувається в армії і бути наближеним до найновіших досягнень науки і техніки;

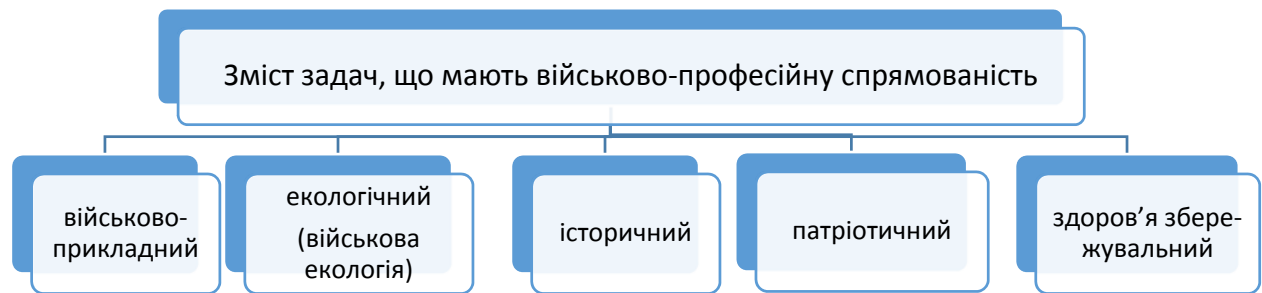
- у змісті повинно бути відображено значення хімії в становленні військової справи, досягнення вчених-хіміків в історичному аспекті, значення хімії для вирішення проблем військової екології, збереження довкілля;

- зміст задач повинен сприяти формуванню здоров'язберігаючих компетенцій майбутніх офіцерів.

Пізнавальні задачі, що мають військово-професійне спрямування можна розглядати як моделі реальних ситуацій. Наближення умови задачі до обставин, які можуть скластися у професійній діяльності є важливим при складанні задач військового змісту.

Інтегрування знань хімії і військової справи сприяє не тільки формуванню пізнавальних мотивів, а й призводить до усвідомлення потреби в одержанні знань, переносу їх у практичну діяльність, використання в нестандартних ситуаціях, адже в реальному житті і професійній діяльності, особистість має вміти вирішувати найрізноманітніші проблеми, які можна розглядати як задачі, які людина формулює, складає і розв'язує.

Виходячи із змісту задач, виділяємо серед них декілька типів: військово-прикладного, екологічного (вирішення питань військової екології), історичного, патріотичного, здоров'язберігаючого змісту.



Мотиваційна і змістова складові задач військово-професійного спрямування взаємозв'язані і полягають в побудові навчального процесу на основі єдності емоційного і пізнавального компонентів, формуванні практичного досвіду і його використання для вирішення життєво важливих задач і проблем. Ураховуючи вище сказане, при складанні інтегративних пізнавальних задач ми використовуємо цікаві факти, ситуації, пов'язані з військово-професійною діяльністю, повсякденним життям, історією хімії і військової справи, збереженням довкілля та здоров'я майбутніх військовослужбовців, пошуками і науковими відкриттями в науці. Основними джерелами для створення задач є публіцистична і художня література, оперативна інформація із ЗМІ, статистичні матеріали, наукові публікації, Інтернет-ресурси.

Ефективним у процесі формування і розвитку мотивації навчання з предмету є використання історичного матеріалу, який включає етапи розвитку хімії, наукові відкриття, діяльність видатних учених-хіміків та їх вклад у військову справу. «Наука є джерело вищого блага людства в періоди мирної праці, але вона є і грізною зброєю захисту і нападу під час війни». Ці слова належать М. Зелінському — вихідцю з України, видатному хіміку, вченому, педагогу, громадянину і патріоту, життя і праця якого в ім'я Батьківщини в роки Першої світової війни (винахід протигазу), в роки громадянської війни та інтервенції (роботи з отримання бензину з нафтових відходів) та в роки Другої світової війни (створення синтетичного бензину, спільна робота з іншими вченими над новими вибуховими речовинами) - блискучий приклад для наслідування. У процесі розв'язування задач військово-професійного спрямування є багато можливостей для патріотичного виховання ліцеїстів, розвитку громадянськості, почуття глибокої поваги до тих, хто своєю працею, науковими здобутками примножив славу Батьківщини, формування професійно значущих якостей, умінь і готовності до їх активного прояву в різних сферах життя суспільства, вірності конституційному і військовому обов'язку в умовах мирного і воєнного часу, високої відповідальності і дисциплінованості.

Приклад. 200 років тому славетний українець О. Засядько (1779-1837р.р.) створив уперше в світі твердопаливні порохові ракети. Як паливо для ракет використовувався порох, який складався з 75 % калій нітрату, 10 % сірки, 15 % сажі. Визначте об'єм газів, що утвориться під час вибуху 10,8 кг чорного пороху. Поясніть, за рахунок чого розвивається потужна реактивна тяга у ракеті? Відповідь проілюструйте рівнянням реакції горіння чорного пороху. Скориставшись довідковою літературою та Інтернет-джерелами знайдіть матеріали про використання порохових ракет в армії?

Відповідно до стратегії сталого розвитку, яка передбачає не тільки раціональне використання природних ресурсів нинішніми поколіннями, а й заходи зі збереження довкілля заради життя майбутніх поколінь, природничо-наукова освіта у ВЛ та ЛПВФП має бути спрямована на формування у ліцеїстів екологічного світогляду та екологічної культури, ціннісного ставлення до об'єктів довкілля та критичного мислення. Це має відображення в змісті задач, зокрема ми достатню увагу приділяємо військовій екології, адже військові дії завдають значної шкоди довкіллю.

Приклад. Український танк «Оплот» на 100 км шляху витрачає приблизно 350 л дизельного палива (густина 0,86 кг/л). Вважаючи склад палива  $C_{15}H_{32}$ , обчисліть об'єм кисню, який витрачається під час руху танка на цьому відрізку шляху? Який час людина могла б дихати цим

киснем, якщо за добу вона вдихає приблизно 20000 л повітря?

Слід виокремити також задачі, що мають медико-біологічний зміст. Важливим є формування у ліцеїстів уявлень про здоровий спосіб життя. Набуття здоров'язберігаючої компетенції майбутніх офіцерів у процесі навчання хімії пов'язується з усвідомленням особливостей перебігу біохімічних процесів обміну речовин в організмі людини, про властивості речовин та їх вплив на організм, фізіологічні потреби організму в тих чи інших речовинах, здатності оцінювати вплив хімічних явищ, які відбуваються в докільлі на здоров'я, виявляти шляхи запобігання негативному впливу хімічних процесів на організм людини. При складанні інтегрованих задач медико-біологічної спрямованості, ми використовуємо матеріали курсів біології, валеології, екології, основ захисту Вітчизни тощо.

Приклад 1. Гідроген пероксид розщеплюється на воду й активний кисень, тому його розведені розчини використовують як кровоспинний і антисептичний засіб. Різану рану обробили 50 мл ( $\rho=1,0$  г/мл) розчину з масовою часткою гідроген пероксиду 3 %. Який об'єм активного кисню (н.у.) при цьому виділився? Чим пояснюються дезинфікуючі властивості розчину гідроген пероксиду? Яку роль у цьому процесі відіграє фермент каталаза?

Приклад 2. Чому військовослужбовцям, які перебувають в умовах вологого і спекотного клімату і мають достатні фізичні навантаження, бажано вживати не дистильовану воду чи талу воду гірських струмків, а мінеральну або навіть злегка підсолену воду?

Задачі, що мають військово-професійну орієнтацію, в переважній більшості сюжетні, тобто є моделлю певного явища, події процесу. Відповідно до мотиваційно-змістового наповнення, ми поділяємо задачі на інформаційно-пізнавальні і практично-орієнтовані (прикладні).

Інформаційно-пізнавальні задачі мають за мету крім формулювання самої проблеми (хімічної сутності умови задачі), містити інформацію, яка стосується розв'язування задачі лише опосередковано. Ця інформація має мотиваційний, світоглядний, прикладний, екологічний, історичний, загальнокультурний характер тощо. Окрім пізнавального значення, наявність її зумовлює формування інформаційних компетентностей: підсилення мотивації та інтересу до навчання; вміння вибрати потрібну інформацію та її осмислення у процесі навчання; відповідальності учнів за зроблений вибір рівня складності завдання у процесі навчання тощо.

Інформаційно-пізнавальні задачі військово-хімічного змісту мають певну структуру, яку ми проілюструємо на конкретному прикладі. Спираючись на дослідження О. Петуніна [6, с. 44], виділяємо в задачі декілька структурних блоків:

1 блок — вхідна інформація (часто має історичний контекст, виховне, пізнавальне значення, може бути пов'язана з практичним застосуванням речовин чи явищ):

«32 роки наукової кар'єри Миколи Миколайовича Бекетова припадають на період його роботи в Харківському університеті. Учений розробив алюмотермічний метод відновлення металів з їх оксидів алюмінієм, який був упроваджений у металургійну галузь, а пізніше знайшов використання у військовій справі».

2 блок — уточнююча інформація військового спрямування (пізнавальна, розвивальна, професійно-орієнтована, екологічна, здоров'язберігаюча тощо):

«Термітні суміші використовують для виготовлення запалювальних бомб і снарядів».

3 блок — формування проблеми задачі (хімічна сутність умови задачі чи завдання):

«Визначте за рівнянням реакції, яку масу ферум (II, III) оксиду необхідно взяти для виготовлення термітної суміші, якщо є в наявності 540 г алюмінієвого порошку».

4 блок — вирішення проблеми (процес розв'язку задачі, розв'язування проблемної ситуації завдання);

5 блок — результат;

6 блок — рефлексія (колективне обговорення розв'язку задачі, співставлення різних точок зору, знаходження правильної (оптимальної) відповіді задачі і способів її вирішення).

Практично-орієнтовані (прикладні) задачі військово-професійного спрямування — це задачі, у яких навчальний матеріал пов'язується з різноманітними проблемами, які можуть скластися у майбутній професійній діяльності і реальному житті, розв'язування яких передбачає

уміння застосовувати природничо-наукові знання, вміння, узагальнені способи дій для вирішення життєвих завдань (реалізація принципу функціональності знань).

Інтеграція процесів формування теоретичних знань і розвиток практичних умінь безумовно має підвищити дієвість знань, які здобувають ліцеїсти, сформувані готовність застосовувати здобуті знання, вміння, способи дій. Навчання з використанням практично-орієнтованих завдань призводить до більш міцного засвоєння інформації, так як виникають асоціації з конкретними діями і подіями. Особливість цих завдань (нестандартне формулювання, зв'язок з життям, міжпредметні зв'язки) викликають пізнавальний інтерес учнів, сприяють розвитку творчої активності, допитливості.

Приклад 1. У давні часи під час будівництва фортечних укріплень використовували цементуючий розчин, до складу якого входило гашене вапно. Після проведення будівельних робіт у приміщення заносили жаровню з тліючим вугіллем. Чим можна пояснити такі дії?

У наш час після проведення вапнування стін у казармі для прискорення їх висихання занесли електрообігрівач. Наскільки це буде ефективним?

Таким чином, набуття досвіду вирішення навчальних проблем допоможе раціонально розв'язувати проблеми в майбутній професійній діяльності та в реальному житті, пов'язаних з доглядом і експлуатацією транспортних засобів, використанням паливно-мастильних матеріалів, поводженням з вибуховими та отруйними речовинами, дезактивацією (знезараженням) шкідливих речовин, будівництвом, здоров'язбереженням, збереженням чистоти довкілля, приготуванням їжі та напоїв, розчинів потрібної концентрації тощо.

Застосування цієї системи пізнавальних задач військово-професійного спрямування ми здійснюємо у процесі фронтальної, індивідуальної і групової роботи як на уроках, так і на факультативних (вивчення курсу за вибором «Хімія у військовій справі») та додаткових заняттях, а також під час самопідготовки. Практичне використання задач військово-професійного спрямування — це один з методів навчання хімії у військових ліцеях та ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою, засобами якого здійснюється активізація пізнавальної діяльності, підвищення мотивації до навчання, виявлення особистісного значення одержаних знань і вмінь для їх практичного використання у майбутній професійній діяльності та реальному житті. У процесі розв'язування пізнавальних задач військово-хімічного змісту на основі інтеграції, переосмислення, переробки навчальної інформації ліцеїсти розробляють власні способи дій, що сприяє більш глибокому цілісному засвоєнню знань і вмінь, розвитку інтелектуальних здібностей, формуванню компетентностей майбутніх військовослужбовців.

### Література:

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/books/19/90bgatuz.pdf>
2. Вашенко Л. Про оцінювання метапредметних результатів навчання учнів // Біологія і хімія в школі. — 2011. — №4. — С. 13 — 16.
3. Лямин А.Н., Толетова М.К. Использование интегральных познавательных заданий в современной школе // Химия в школе. 2009. — №10. — С.15 - 19.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука — реформе школы). — М.: Педагогика, 1988.
5. Решнова С.Ф. Методика використання пізнавальних задач з органічної хімії у професійно педагогічній підготовці студентів. Дис. канд. пед. наук 13.00.02. Херсон, 2004. — 238с.
6. Петунин О.В. Интегрированные задачи как средство активизации познавательной самостоятельности // Химия в школе, 2008. — №10. — С.43 - 45.
7. Староста В.І. Застосування навчальних завдань у школі: дидактична модель та педагогічна технологія її реалізації // Педагогіка і психологія. - К.: Педагогічна преса. — 2007 — №4 (57). — С.21 — 31.
8. Хоменко П. Діяльнісний підхід як основа формування функціональності знань // Біологія і хімія в школі. — 2005.— №4. — С.54 — 55.

*Розглядається зміст, класифікація та структура пізнавальних задач військово-професійного спрямування з хімії як чинник розвитку інтелекту, компетентностей, особистісних якостей у процесі професійно-орієнтованого*

навчання хімії учнів у військових ліцеях та в ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою.

**Ключові слова:** система пізнавальних задач військово-професійного спрямування, інтегративно-компетентнісний підхід, інформаційно-пізнавальні і практично-орієнтовані (прикладні) задачі.

*Рассматривается содержание, классификация и структура познавательных задач военно-профессиональной направленности по химии как фактор развития интеллекта, компетенций, личностных качеств в процессе профессионально-ориентированного обучения химии учащихся в военных лицеях и в лицеях с усиленной военно-физической подготовкой.*

**Ключевые слова:** система познавательных задач военно-профессиональной направленности, интегративно-компетентностный подход, информационно-познавательные и практически-ориентированные (прикладные) задачи.

*We consider the content, classification and structure of cognitive tasks of military-oriented professional with chemistry as a factor in the development of intelligence, competence, personal qualities in the professionally oriented teaching chemistry students in military high schools and high schools with advanced military and physical training. at the military lyceum*

**Keywords:** system of cognitive tasks of military-professional orientation, integrative and competence approach, information-cognitive and practical-oriented (applied) problem.



## РОЗДІЛ 3

# РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 005.951 : 37.013

З.С. Вихованець  
м. Вінниця, Україна

### ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

**Постановка проблеми.** Розвиток вищої освіти підпорядковується законам ринкової економіки. Тому відповідна ідеологія освітніх реформ набуває гострої актуальності. Водночас інтеграція нашої держави в європейський освітній простір передбачає вивчення досвіду організації навчання країн-учасниць. Альтернативні аспекти закордонної освіти можна запозичити та впровадити у вітчизняних вищих навчальних закладах так, щоб зберегти та помножити національні традиції. Всі ці процеси спрямовані на удосконалення якості освіти. Забезпечити реалізацію відповідних дій зможуть тільки викладачі, які мислять та діють по-новому. Для цього ті, хто навчають мають володіти педагогічним менеджментом, який містить знання змісту управління, менеджменту та самоменеджменту, етики бізнесу, декількох мов, наявність в особистості рис бізнесмена, підприємця, організатора та лідера з високими духовними, творчими якостями. Учителі, будь-якої миті, мають бути готові зайняти керівну посаду в закладі освіти, стати педагогічними менеджерами молодшої, середньої чи вищої ланки. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті робиться акцент на необхідності залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, виховання лідерів у сфері освіти [1]. Сфера освіти входить до сектору послуг, торгівля якими регулюється Генеральною угодою Всесвітньої торговельної організації стосовно торгівлі послугами [2]. Воно набуло чинності 1 січня 1995 року та є першим багатостороннім і легальним підприємством, діяльність якого стосується бізнесу в освіті. У СІНА торгівля освітніми послугами посідає п'яте місце серед прибуткових сфер послуг. У 1998 році на закритому ринку вони отримали 265 млрд доларів, що дало можливість забезпечити 4 млн населення робочими місцями. Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1997 року передбачено перелік платних освітніх послуг, зокрема різноманітних форм позаурочної діяльності, консультацій для різних категорій населення, лекторій та інших. Платні послуги сприяють залученню додаткових коштів фізичних і юридичних осіб, здійсненню пошуку нових джерел фінансування закладів освіти [3; 4]. Так, вищий навчальний заклад стає суб'єктом ринку. Ринок — це сукупність людей, які мають активний або потенційний інтерес до товару або послуги і здатні платити за неї. Освітня послуга — це специфічний товар, який створено з метою задоволення потреби людини в набутті певних знань, вмінь і навичок для їх подальшого використання в професійній діяльності [5]. Розвиток ринку освітніх послуг вимагає розробки нових методів та теорій для аналізу навчально-виховного процесу. І якщо розглядати навчальний процес як сферу надання освітніх послуг у суб'єкт-суб'єктному режимі, то студент (учень) представляється споживачем, а викладач (учитель) - педагогічним менеджером.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема досліджують закордонні та вітчизняні вчені: Б. Андрушків, О. Кузьмін, Л. Даніленко, Г. Волковський, Б. Корольов, В. Бобров, В. Кароковський, А. Акайомава, Б. Вульфсон, В. Якунін, М. Калініна, Л. Даниленко,

В. Виноградський [6; 7; 8]. Соціальні аспекти педагогічного менеджменту вивчають Г. Єльнікова, В. Луговий, психологічні — І. Маноха, суто педагогічні — Л. Кондрашова, В. Ковальчук, В. Крижко, О. Мещанінов [7; 8; 9; 10]. Питання підготовки вчителів у контексті управління та менеджменту досліджуються спочатку 90-х років ХХ століття вченими В. Симоновим, Б. Єсиповичем, Ю. Конаржевським, В. Михальською (вчителі молодших класів), Г. Гребенюк, С. Нікітчиною, В. Виноградським (учителі фізики та математики). У більшості названих досліджень прослідковується необхідність здійснення таких заходів: розбудови управлінської діяльності закладів освіти; визнання викладача як ефективного менеджера освітнього процесу; підготовки вчителів-менеджерів [6; 7; 8; 9].

Указом Президента України №344/2013 від 25 червня 2013 року «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» перед освітянами поставлена задача докорінно перебудувати систему освіти, що зумовлено необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір [17].

**Мета** – вивчення досвіду впровадження педагогічного менеджменту у вітчизняних вищих навчальних закладах.

**Результати дослідження.** Розглянемо плюралістичні погляди закордонних та вітчизняних учених на поняття педагогічний менеджмент, яке тлумачать як «комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, який спрямований на підвищення ефективності їх функціонування та розвитку» [11]; «функцію, вид діяльності, що спрямовується на керівництво людьми в різноманітних групах, та галузь знань людини, яка допомагає здійснити цю функцію» [12]; «сукупність знань, необхідних сьогодні не тільки управлінцю, але й будь-якому спеціалісту» [13]; «елемент людської культури» [9]; «процес, науку та мистецтво, які спрямовані на генерацію, акумуляцію, активацію та мобілізацію інтелектуального, духовного, фізичного, інтуїтивного потенціалів, а також трудових та фінансових ресурсів з метою конструктивного функціонування педагогічної системи» [14].

Дослідниками зазначаються такі цілі педагогічного менеджменту:

- визначення відповідності діяльності менеджерів освітнього процесу конкретним цілям та реальним планам соціально-економічного та духовного розвитку суспільства;
- ефективно та планомірно використання сил, засобів та часу усіх працівників навчального закладу та студентів;
- повнота, зіставлення, відсутність протиріч, взаємопов'язаність, конкретність і реальність визначених цілей та їх підпорядкування головній меті - вихованню, навчанню та розвитку людини як вільної, відповідальної та творчої особистості, формуванню у неї готовності до праці, активної життєвої позиції, наукового світогляду [11; 13].

На думку відомого педагога В. Симонова, у процесі підготовки майбутніх учителів є два суб'єкти: той, хто навчає, та той, хто навчається, тобто викладач та студент. Вони є педагогічними менеджерами. Головна мета діяльності педагогічного менеджера в ринкових умовах — усебічний і гармонійний розвиток конкурентноспроможної особистості того, хто навчається [15]. Необхідність тотальної бізнесової підготовки тих, хто навчається обґрунтували американські вчені на чолі з доктором Раном ще на початку 90-х років ХХ століття [16]. З метою з'ясування рівня володіння майбутніми вчителями педагогічним менеджментом, проводилося експериментальне дослідження. Було розроблено наукові інструментарії, які містять тести «Менеджмент», «Педагогічний менеджмент», «Етика в світлі педагогічного менеджменту». Відповіді на ці тести чітко структуровані на три категорії: точні, не зовсім точні та неточні. Кількісний та якісний аналіз знань студентів із загальних питань управління, менеджменту, педагогічного менеджменту та етики (%): серед 312 студентів, які відповідали на питання тестів, достатнє володіння поняттями управління та менеджмент виявили лише 8 %, а етики бізнесу — 17 %.

Таким чином, кількісний аналіз дозволив виявити низький рівень знань студентів-філологів у сфері педагогічного менеджменту, а якісний аналіз показав, що знання мають

непрофесійний та хаотичний характер. Для подолання цього недоліку було експериментально внесено зміни в організацію навчального процесу декількох вищих навчальних закладів і впровадили авторську модель підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічного менеджменту. Її перший етап містив поглиблення студентів у поняття педагогічного менеджменту. Для досягнення поставленої мети, необхідно було ознайомити тих, хто навчається з бізнесом та менеджментом в освіті, надати їм плюралістичні тлумачення педагогічного менеджменту, розкрити його світовий досвід. Так, під час лекцій з педагогіки та психології та занять з мовних дисциплін студентам пояснювалася сучасна кон'юнктура освіти, розкривалися вимоги до вчителя XXI століття, доводилася важливість знань менеджменту для конкурентноспроможного професіонала. Другий етап реалізації моделі передбачав упровадження спецкурсу «Основи педагогічного менеджменту», який містить поняття основ бізнесу (також у системі освіти), змісту управління, менеджменту та самоменеджменту в освіті. Підсумок апробації цієї моделі, визначався на основі повторного використання наукових інструментаріїв з урахуванням розроблених 6 критеріїв, які характеризують кількісний та якісний рівень підготовки майбутніх учителів до здійснення педагогічного менеджменту:

- когнітивність (знання управління, менеджменту в освіті та педагогічного менеджменту);
- науковість (рівень володіння науковим змістом педагогічного менеджменту);
- професійна визначеність (орієнтація на професію вчителя);
- етичність (знання етики та самоменеджменту);
- мотивація (інтерес до подальшого вивчення педагогічного менеджменту);
- креативність (наявність творчих рис).

Так знання менеджменту у майбутніх учителів покращилися на 23 %, педагогічного менеджменту на 26 % та етики на 24 %.

**Висновки.** Дослідження дає можливість зробити відповідні висновки:

- Модернізація і розвиток освіти мають набути випереджального, безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі.
- Забезпечення економічних та соціальних гарантій для реалізації конституційного права на освіту кожним громадянином України незалежно від місця проживання і форм здобуття освіти.
- Забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, сучасних психолого-педагогічних та наукових методів супроводження навчально-виховного процесу.
- Удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти, підвищення їх управлінської культури.

### **Література:**

1. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті / Освіта України. - 2002.
2. Галаган А.И. Проблемы присоединения к Генеральному соглашению ВТО по торговле услугами (ГАТС) в сфере образования: анализ мировых тенденций // Социально- гуманитарные знания. - 2004. - № 2. - С. 235-253.
3. Боголіб Т.М. Принципи управління ВНЗом: Монографія. - К.: Т-во «Знання», КОО. - 2003. - 160 с.
4. Скороходов В.А. Менеджмент вищої школи: Навчальний посібник. - Миколаїв: Вид-во ПСІ КСУ; вид-во ПП «Гінкул Г.Р.», 2003. - 356 с.
5. Оболенська Т.Є. Маркетинг освітніх послуг: Монографія. - К: Освіта України, 2005. - 184 с.
6. Вульфсон Б.А. Управление образованием на Западе: тенденции централизации и децентрализации // Педагогика. - 1997. - № 2. - С. 110-117.
7. Вища освіта України. - Додаток 3 (т. 3). - Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». - К, 2006. - 528 с.
8. Підготовка фахівців з менеджменту: досвід та перспективи. Тези доповідей регіонального науково-практичного семінару. - Миколаїв: НУК. - 2006. -91 с.
9. Крижко В. С. Теорія та практика менеджменту в освіті: Навчальний посібник. - 2-ге вид., допрацьоване. - К: Освіта України, 2005. - 256 с.

10. Мещанинов О.П. Моделирование систем. Концептуальные модели та стратегии: Навчальний посібник. - Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2004. - 192 с.
11. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. - М., 1999. - 430 с.
12. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. - 183 с.
13. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. - М., 1997. - 79 с.
14. Скороходов В.А., Стариков И.М., Куриченко А.Ю. Этика в педагогическом менеджменте //Материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти педагога О. А. Казанского. - ЛГПУ, 2006. - С. 60-70.
15. Базылев Н.О., Базылева М.В. Основы бизнеса: Учебн. пособие. - Мн.: Мисанта, 2003. - 253 с.
16. Беликов Н.П. Пазарът в системата на образованието //Славянска култура и образование. - София, 2001.- 152 с.
17. Указ Президента України №344/2013 Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

*Досліджуються тенденції змін у системі освіти України у зв'язку з розвитком ринкових відносин у суспільстві та прийняттям Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.*

**Ключові слова:** тенденція, ринкові відносини, менеджмент, аналіз, підприємець, лідер, вільна торгівля, професійні якості.

*Исследуются тенденции перемен в системе образования Украины в связи с развитием рыночных отношений в обществе а также с принятием Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года.*

**Ключевые слова:** тенденция, рыночные отношения, менеджмент, анализ, предприниматель, лидер, свободная торговля, профессиональное качество.

*The actual tendencies of the development of educational system in Ukraine, caused by the adoption of the National educational strategy of Ukraine till 2021 and the growth of relations based on the principles of market economics, are defined.*

**Keywords:** tendency, market relations, management, analysis, entrepreneur, leader, free trade, professional skills.

УДК 378:378.17

О.І. Вітюк  
м. Вінниця, Україна

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА БАЗОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ

**Постановка проблеми.** Одне з основних завдань процесу навчання у коледжах нині полягає в тому, щоб підготувати майбутнього фахівця до професійного саморозвитку та самовдосконалення, сформувати інтерес до постійного поповнення та оновлення знань, розвивати творчі здібності, формувати професійну компетентність та компетенції, тобто готувати фахівців високого гатунку, які б відповідали потребам суспільства.

Тому потрібна зміна стратегічних, глобальних цілей освіти, перенесення акценту зі знань, умінь і навичок фахівця на його людські якості, котрі одночасно є метою і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності як процесу, що триває впродовж усього життя людини [3, с. 8].

Знання, вміння та навички, які молодші спеціалісти набувають у коледжах у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін є важливими у формуванні професійної компетентності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Теоретичними засадами формування професійної компетентності та компетентнісного підходу в освіті займалися російські й українські вчені:

Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимняя, В. Байденко, Ю. Татур, А. Хуторський, А. Маркова, О. Локшина, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко, М. Євтух, В. Краєвський, В. Луговий та інші. Серед західноєвропейських учених проблемами впровадження компетентнісної моделі в освіті займаються G. Barrett, F. Blokhuis, J. Bowden, N. Chomsky, E. Derous, S. Everwijn та інші.

Значна увага професійній підготовці та вдосконаленню професіоналізму кваліфікованих фахівців приділяється в працях українських та зарубіжних науковців: С. Батишева, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Кадемії, Н. Ничкало, В. Сидоренка, С. Сисоевої та ін.

**Мета статті** — проаналізувати стан формування професійної компетентності та розглянути базові компетенції молодших спеціалістів технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентнісний підхід в освіті передбачає оволодіння відповідними компетентностями і компетенціями.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Міжнародний департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, уміння, навички та навчальні досягнення [7, с. 12].

Британський психолог Дж. Равен під компетентністю розуміє специфічну здатність людини, необхідну для виконання конкретної дії в певній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, предметні навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії. Бути компетентним — означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня.

І. Сергеев вважає, що компетентність становить сукупність знань, умінь, і досвіду, що забезпечує здатність розв'язувати практичні задачі в різних сферах професійної діяльності [1, с. 108].

І. Зимняя розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність» на засадах «потенційне — актуальне, когнітивне — особистісне». Дослідниця відносить компетенцію до потенційних якостей особистості, а компетентність до актуальних, тобто вже розглядає компетентність як актуалізацію компетенцій [4, с. 14].

Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є формування творчих здібностей власної пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів технічних напрямів підготовки [2, с. 353].

На думку С. Сисоевої, творчий працівник — особистість, яка під впливом зовнішніх чинників набула потрібних для свого творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що допомагають їй досягти високих результатів у діяльності [6, с. 40].

Ми погоджуємося з думкою С. Кізім, що професійна компетентність робітника електрорадіотехнічних професій — це його особистісна якість, що означає володіння необхідними компетенціями, котрі дозволяють йому здійснювати професійну діяльність у галузі електротехніки і/або радіотехніки, використовуючи знання, вміння, навички, досвід та особистісні якості [5, с. 21].

Європейськими експертами пропонується використовувати загальні і спеціальні компетенції. До загальних компетенцій належать:

- інструментальні (загальнонаукові), що включають базові загальні знання в галузі математики і природничих наук, гуманітарних і соціально-економічних наук; базові комп'ютерні і лінгвістичні науки; уміння витягувати й аналізувати інформацію з різних джерел; здатність розуміти і використовувати нові ідеї; здатність організувати і спланувати роботу тощо;
- міжособистісні (соціально-особисті), включаючи здібність до критики, терпимість, уміння працювати в колективі, загальна культура, прихильність до етичних цінностей;

– системні (у тому числі — організаційно-управлінські), що включають здатність застосовувати одержані знання з практики; здібність до адаптації до нових ситуацій; знання організаційно-правових основ своєї діяльності, здатність організовувати роботу у ін.

До спеціальних (професійних) компетенцій належать:

– базові загальнопрофесійні знання, вміння у вибраній сфері діяльності;  
– професійно профільовані (спеціалізовані) знання відповідно до конкретної профілізації або спеціалізації випускника [4, с. 27].

Ефективне формування професійної компетентності молодших спеціалістів у коледжах можливе лише за умови професійної спрямованості навчання природничо-математичних дисциплін з дисциплінами професійного циклу.

Аналіз навчальних програм з природничо-математичних дисциплін свідчить, що вони потребують удосконалення з точки зору професійної спрямованості та впровадження інтеграційних природничо-математичних та спеціально-технічних курсів.

У процесі навчання студенти не усвідомлюють значимості природничо-математичних дисциплін для їхньої майбутньої професійної діяльності, спостерігаємо відсутність інтересу до навчальної діяльності та пізнавальних мотивів у мотиваційній сфері.

Професійна спрямованість забезпечується вивченням законів і теорій з природничо-математичних дисциплін, що лежать в основі технічних процесів, шляхом розв'язання задач з виробничим змістом пов'язаних з професійною діяльністю. Розв'язуючи задачі з виробничим змістом, молодші спеціалісти розуміють необхідність теоретичних знань з фізики, хімії, математики, біології на практиці для оволодіння професією.

Для реалізації професійної спрямованості у коледжах необхідно:

1) підвищення рівня теоретичних знань з природничо-математичних дисциплін та застосування їх у майбутній професійній діяльності;

2) у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін систематично пропонувати для розв'язання в курсах фізики, математики, хімії, біології технічні задачі і завдання з виробничим змістом;

3) у процесі професійної підготовки розвивати вміння та навички творчого застосування набутих природничо-математичних знань у розв'язанні професійних завдань.

Очевидно, що здатність молодших спеціалістів здійснювати технологічні та конструкторські розробки залежить від якісного засвоєння під час навчання різнобічної системи знань з природничо-математичних дисциплін. Оскільки вони є базовими знаннями щодо формування професійної компетентності.

У зв'язку з підвищенням вимог суспільства до якості підготовки майбутніх молодших спеціалістів зміст природничо-математичної підготовки фахівців набуває все більшого значення. Ефективність засвоєння їх студентами залежить від низки чинників, зокрема:

- від рівня базових знань абітурієнтів з природничо-математичних дисциплін;
- урізноманітнення прийомів і засобів стимулювання мотивації навчання;
- від доцільності методики викладання природничо-математичних дисциплін.

Основними завданнями, що постають перед коледжами є такі:

– формування у молодших спеціалістів професійної компетентності та компетенцій для саморозвитку та сомовдосконалення;

– створити умови у ВНЗ I-II рівнів акредитації, що будуть сприяти професійному розвитку молодшого спеціаліста;

– впровадити принципи адаптивного управління професійним розвитком молодших спеціалістів навчального закладу у площину практичної діяльності, повсякденного життя, що сприятиме формуванню професійної компетентності.

На основі аналізу професійної компетентності та базових компетенцій як складових компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей нами виокремлені компетенції, що їх мають формувати викладачі природничо-математичних дисциплін у студентів молодших

курсів навчання. Ці компетенції є базовими для подальшого формування професійної компетентності молодшого спеціаліста технічного профілю.

У студентів молодших курсів навчання у коледжах викладачі природничо-математичних дисциплін мають формувати такі компетенції:

- комунікативну;
- мотиваційну;
- когнітивну;
- навчально-пізнавальну.

Комунікативна компетенція розвиває комунікативні навички в спілкуванні, визначає володіння технологіями усного і письмового спілкування рідною та іноземною мовою, у тому числі і комп'ютерного програмування для вирішення природничо-математичних завдань, формує вміння слухати та вступати в діалог, брати участь в обговоренні проблеми.

Професійна діяльність завжди здійснюється в умовах ділового спілкування і взаємодії.

Мотиваційна компетенція першокурсника ВНЗ I-II рівнів акредитації розглядається нами, як зовнішні та внутрішні характеристики особистості, прагнення до самостійного здобуття знань, розвитку пізнавального інтересу в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.

Когнітивна компетенція передбачає сукупність пізнавальної та творчої діяльності, що охоплює елементи логічної, аналітичної й іншої діяльності. Вона охоплює самостійно здобувати знання та вміння для розв'язування нових пізнавальних і практичних завдань з математики, фізики, хімії та біології; мобілізуватись у нестандартних ситуаціях, бажання підвищити свій професійний рівень, здатність до саморозвитку та самовдосконалення.

Навчально-пізнавальна компетенція — характеризується самостійною навчально-пізнавальною діяльністю, розвиває внутрішню пізнавальну і творчу активність, відображає інтегральну готовність молодшого спеціаліста ставити і розв'язувати навчально-пізнавальні задачі з природничо-математичних дисциплін, що виражається у сформованості відповідних предметних і методологічних знань, досвіду, ціннісних орієнтирів, у володінні пізнавальними уміннями і навичками.

На старших курсах навчання у молодших спеціалістах технічного профілю відбувається формування професійної компетентності, оскільки набуті професійні знання, вміння та навички вони використовують на практиці.

На основі аналізу знань і вмінь, якими має володіти молодший спеціаліст технічного профілю, ми виокремлюємо такі види професійних компетенцій:

- інформаційно-пізнавальні;
- проектно-конструкторські;
- науково-дослідницькі;
- операційні;
- комп'ютерно-технологічні.

Інформаційно-пізнавальна компетенція пов'язана з виникненням інформаційного суспільства, характеризується здатністю молодшого спеціаліста орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, розвивати вміння здобувати та використовувати нову інформацію з різних джерел у зв'язку з швидким темпом розвитку нових технологічних досягнень.

Проектно-конструкторська компетенція — вміння складати та проектувати моделі конструкторів за зразком, здійснювати конструювання за технічними умовами, оформлювати проектно-конструкторські роботи, проектування інтегральних схем, вузлів і засобів обчислювальної техніки.

Науково-дослідницька компетенція — здатність здійснювати науково-дослідну роботу у процесі виконання професійної діяльності, вміння аналізувати, узагальнювати, пояснювати результати дослідження, робити обґрунтовані висновки до досліджуваних технічних процесів, творчо вирішувати технічні завдання, генерувати нові ідеї.

Операційні компетенції пов'язані з виробництвом і ремонтом різноманітних радіотехнічних приладів. Знання, вміння, навички набуті під час навчання у коледжі, можна використати в процесі розроблення, експлуатації і ремонті систем радіотехнічного призначення.

Комп'ютерно-технологічні — здатність презентувати технічні розв'язки завдань з використанням засобів комп'ютерної графіки і геометричного моделювання, володіти інформаційними та комп'ютерними технологіями та застосовувати їх у професійній діяльності.

Формування професійної компетентності у коледжах здійснюється в процесі їхньої практичної діяльності — під час виконання студентами курсових та дипломних робіт, проходження передбаченої навчальними планами виробничої практики на промислових підприємствах.

Викладачі природничо-математичних дисциплін мають чітке уявлення про те, що має викладатися студентам, однак не мають чіткого уявлення про те, що необхідно для їхньої ефективної професійної діяльності. Частіше акцентується увага на знаннях, а не на практичних вміннях застосовувати набуті знання в конкретній практичній ситуації.

**Висновок.** Формування професійної компетентності та базових компетенцій у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін у коледжах здійснюється ефективно за таких умов:

- вивчення професійної мотивації майбутніх фахівців;
- професійної спрямованості викладання природничо-математичних дисциплін;
- інтеграції природничо-математичних дисциплін і предметів професійного циклу;
- базових загальнопрофесійних знань у вибраній сфері діяльності;
- формування навичок і вмінь застосовувати природничо-математичні знання в професійній діяльності;
- запровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, оволодіння сучасною технікою та інтеграції навчання з виробництвом.

Отже, для реалізації цих умов необхідно змінити підходи до розробки змісту й організації навчального процесу, щоб викладачі з природничо-математичних дисциплін у коледжах і технікумах ретельно проаналізували і переробили робочі програми та створили навчально-методичну літературу (рекомендації, посібники).

### Література:

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос, 2009. — 336с.
2. Вища освіта України — Додаток 2 до №3, том II (27). — 2011 р. — Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» — 562с.
3. Гуревич Р.С. Самостійна робота майбутніх учителів математики: використання засобів мультимедіа / Р.С. Гуревич, О.Л. Коношевський; за ред. проф. Р.С. Гуревича [Монографія]. — Вінниця: ТОВ «Планер», 2010. — 232с.
4. Касярум С.О. Компетентнісний підхід до процесу підготовки фахівця: формування природничо-наукової компетенції у майбутнього інженера / С.О. Касярум; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. — Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. — 100 с.
5. Кізім С.С. Застосування засобів мультимедіа в професійній підготовці майбутніх робітників електрорадіотехнічних професій [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / С.С. Кізім; Вінницький держ. Пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. — Вінниця, 2011. — 250с.
6. Нові технології навчання: Наук. — метод. Зб. / Кол. авт. — К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. — Вип. 45. — 181 с.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Директор школи. Україна. — 2005. - № 3-5. — с 4-33.

*У статті проаналізовано стан формування професійної компетентності та розглянуто базові компетенції майбутніх молодших спеціалістів технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.*

**Ключові слова:** базові компетенції, природничо-математичні дисципліни, професійна компетентність, професійна спрямованість.



*В статье проанализировано состояние формирования профессиональной компетентности и рассмотрены базовые компетенции будущих младших специалистов технического профиля в процессе изучения естественно математических дисциплин.*

*Ключевые слова:* базовые компетенции, естественно-математические дисциплины, профессиональная компетентность, профессиональная направленность.

*In the article the state of forming of professional competence is analysed and base jurisdictions of future junior specialists of technical type are considered in the process of study naturally mathematical disciplines.*

*Keywords:* base jurisdictions, naturally mathematical disciplines, professional competence, professional orientation.

УДК 378.094.091.33:796.011.3

С.В. Дусь  
м. Бар, Україна

### **ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

**Постановка проблеми.** Високі вимоги сучасного життя до стану здоров'я посилюють значення фізичної культури як оздоровчого фактора. Здавалося б, для людей у віці 15-25 років, навряд чи варто було б загострювати увагу на лікувальній дії фізичних вправ. Адже ці роки — пора розквіту, період життя, коли людина не відчуває ніяких проблем із здоров'ям. У більшості випадків це так і є. Але, на жаль, як констатують лікарі, багато хвороб стали зустрічатися в більш молодому віці, ніж раніше [7]. Серед них інфаркт міокарда, гіпертонічна хвороба, стенокардія та інші захворювання. До причин, що сприяють передчасному зношуванню серця належать: шкідливі звички, такі, як зловживання алкоголем і тютюном, та малорухливий спосіб життя. Біологічна природа людини вимагає рухів, а систематичний їх недолік призводить до негативних явищ. Малорухливий спосіб життя в поєднанні з високим нервово-психічним напруженням і надмірним харчуванням згубно діє на організм. Смертність огрядних людей у віці від 20 до 29 років на 80% вище смертності тих, у кого нормальна вага.

Ключова роль у вирішенні цих проблем належить фізичному вихованню учня (студента) з урахуванням його індивідуальних здібностей і мотивації як одному з чинників соціокультурного буття, що забезпечують високий біологічний потенціал життєдіяльності. Люди, які регулярно займаються фізкультурою і спортом, значно менше хворіють і звертаються за медичною допомогою в чотири рази рідше, ніж ті, хто не займається ними. Доречно згадати тут слова великого лікаря давнини Авіценни про те, що людина, яка помірно й послідовно займається фізичними вправами, не потребує ліків [2]. Заняття фізичною культурою, спортом є як би регуляторами, які забезпечують управління життєвими процесами. Правильно підібрані фізичні вправи можуть регулювати кров'яний тиск, знижувати рівень холестерину в крові, нормалізувати порушений обмін речовин тощо.

Вступ людства в третє тисячоліття ставить перед ним нові орієнтири, спрямовані на вдосконалення системи освіти. У зв'язку з цим, важливим завданням сучасної педагогічної науки стає пошук нових форм і технологій зміцнення і підтримки здоров'я студентів у процесі навчання в освітньому закладі [8].

**Аналіз попередніх досліджень.** Збереження та зміцнення здоров'я молоді, повноцінний розвиток особистості, підготовка компетентних фахівців є складовою частиною сучасного освітнього процесу (В. Бальсевич, Л. Лубишева [1], Н. Фалькова [9]). Водночас у сучасних студентів відзначаються негативні тенденції в стані здоров'я, всього 2-3 % молоді мають високий рівень загального соматичного здоров'я, більшість студентів відчувають психоемоційне напруження, не дотримуються елементарних основ здорового способу життя.

На думку дослідників (С. Присяжнюк [6]; Т. Сичова [8]), така ситуація викликана малою

ефективністю існуючого навчального процесу у зв'язку з відсутністю науково-обґрунтованих технологій впливу на організм студента засобами фізичної підготовки. Відсутність достовірної інформації про дійсний стан фізичної та функціональної підготовленості студента, а також відсутність можливості оперативної оцінки впливу фізичного навантаження на його організм не тільки знижує ефективність процесу фізичної підготовки та оздоровлення, а й може призвести до більш серйозних негативних наслідків [2].

Аналіз основних досліджень показав, що характерною особливістю студентської молоді є низький рівень відповідальності за власне здоров'я, поширеність факторів ризику здоров'я (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків тощо). Тому, серед основних шляхів розв'язання цієї проблеми називають розробку соціально-педагогічних та лікувально-профілактичних заходів щодо збереження та зміцнення здоров'я молоді. У зв'язку з цим сучасний процес фізичного виховання повинен бути спрямований, насамперед, на формування у студентів здорового способу життя на основі активізації рухової активності.

Значна робота з дослідження фізичного виховання в освітніх закладах була проведена рядом учених [1; 3; 8; 9], які зробили спроби перетворення традиційного процесу фізичного виховання. За основу були взяті активація позиції кожного студента в своєму фізичному розвитку і підготовленості.

**Мета дослідження** — теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати методологічний підхід щодо вдосконалення процесу фізичного виховання студентів педагогічного коледжу шляхом використання інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на застосування оперативного контролю їхнього фізичного стану.

**Організація дослідження.** У дослідженні брали участь студентки 1-4 курсів Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського (Вінницької обл.) віком 15-20 років.

**Результати дослідження та їх обговорення.** На базі нового підходу розроблено програмне забезпечення навчально-виховного процесу фізичного виховання в умовах сучасної системи освіти, яке забезпечить можливість досягнення на кожному етапі освіти того рівня освіченості, який відповідає можливостям та інтересам студентів. Розробка педагогічної моделі навчальної діяльності з використанням інноваційних педагогічних технологій в експериментальному дослідженні дозволить виділити наступні елементи щодо відношення до суб'єкта діяльності: потреба — мотив — мета — завдання — дії — операції, які відображають загальне уявлення про структуру і характер окремих компонентів цієї складної діяльності.

На думку багатьох фахівців, за традиційної організації фізичного виховання немає можливості для успішної реалізації індивідуального підходу, який так необхідний у наш час. Пріоритет нормативного підходу викликає у більшості студентів негативне ставлення до занять фізичною культурою і спортом. Тому використання інноваційних технологій у фізичному вихованні має бути спрямоване на підвищення рівня знань, інформованості та практичних навичок про заходи щодо покращення і зміцнення стану власного здоров'я. Особливістю програми нашого дослідження стало розширення інформованості про фактори ризику, підвищення мотивації до оздоровлення та фізичного удосконалення шляхом застосування експрес-контролю морфо-функціональних показників.

Ми виходили з гіпотези, що усвідомлена інформація стає мотиваційним стимулом до виконання фізичних вправ, використання природних факторів і формування такого способу життя, який сприяє досягненню як особистих, так і суспільних цілей. Адже відомо, що ефективність навчально-виховного процесу в більшості визначається усвідомленою діяльністю. Звідси, послідовність навчально-виховного процесу, повинна передбачати наявність потреб і мотивів, інтересу та ціннісних орієнтацій. Ці ланки процесу є спонукаючим і організуючим початком і визначають характер відбору цілей і засобів їх досягнення, а також супроводжуються розумовою діяльністю студентів. У такому процесі формується світогляд студентів, їхні переконання та усвідомлене ставлення до засвоєння цінностей фізичної культури.

Під впливом фізичних навантажень відбуваються зміни в органах і системах організму людини. Для того щоб заняття фізичними вправами і спортом негативно не впливали на здоров'я

людини, необхідно проводити регулярний контроль за станом організму. До основних видів діагностики належать:

- лікарський контроль;
- педагогічний контроль;
- самоконтроль.

Що стосується роботи викладача фізичного виховання, то однією з основних його функцій є управлінська, яка передбачає здійснення всіх видів педагогічного контролю (оперативного, поточного, етапного) у процесі занять. Однак як згадувалося раніше застосування контрольних нормативів не тільки не оптимізує процес фізичного виховання, але й певною мірою гальмує його. Тому педагогічний контроль має слугувати в першу чергу індивідуалізації процесу і диференціації змісту, форм і методів педагогічного впливу. Впровадження моделі формування у студентів потреби занять фізичними вправами, яка передбачає реалізацію в процесі навчання когнітивного і мотиваційного компонентів, можливе за умови існування у студентів інформації щодо дійсного стану їхнього здоров'я і шляхів його зміцнення.

Для характеристики фізичного стану застосовують показники фізичного розвитку і ступінь його гармонійності. Як зазначає більшість фахівців, фізичний розвиток будь якої людини є генетично запрограмованим, однак ступінь його реалізації залежить від конкретної взаємодії організму з оточуючими факторами [5].

Для визначення показників фізичного стану використовувалися ростомір та електронний прилад — монітор складу тіла OMRONBF 511, який дозволяв виявити компонентний склад маси тіла студенток (маса тіла, індекс маси тіла, вміст жирового та м'язового компоненту, а також вісцеральний жир у студенток старших за 17 років). Вивчення одержаних показників дозволяє більш повно характеризувати й оцінити режим діяльності студенток, визначити зміни, які відбуваються з віком у компонентному складі їхнього тіла.

Одним з найбільш стабільних показників фізичного розвитку є довжина тіла, яка більше залежить від генетичних факторів і меншою мірою, ніж інші соматометричні ознаки, від впливу довкілля. Однак разом із масою тіла вона може характеризувати статуру людини, а за співвідношенням зросту і маси тіла можна судити про наявність зайвої ваги. Наразі найбільшого розповсюдження набув індекс Кетле, який іноді називають індексом Кетле-Гульда-Каупа або просто — індекс маси тіла (ІМТ). Він визначається як відношення маси тіла до квадрату довжини тіла і вимірюється в  $\text{кг}/\text{м}^2$  ( $\text{кг} \cdot \text{м}^{-2}$ ). Якщо ІМТ становить від 25 до 29,9  $\text{кг}/\text{м}^2$  це свідчить про зайву масу, ІМТ від 30 до 39,9  $\text{кг}/\text{м}^2$  свідчить про ожиріння, а ІМТ більше за 40  $\text{кг}/\text{м}^2$  — важке ожиріння.

Дослідження проведене нами зі студентками педагогічного коледжу дозволило одержати наступні дані (табл. 1):

- 1) студентки мають середній зріст 162,8-163,8 см;
- 2) найбільша маса тіла зафіксована у студенток 15-16 років — 57,3 кг, а також у старшокурсниць 19-20 років — 59,1 кг. Якщо у віці 15-16 років така маса є наслідком фізіологічних перебудов у організмі, то у студенток 19-20 років зростання показнику маси тіла може свідчити про зниження рухової активності;
- 3) відповідно до показників маси тіла і зросту показник ІМТ найвищий у 19-20 річних студенток. Його значення 22,1  $\text{кг}/\text{м}^2$  ще не свідчить про наявність зайвої ваги, однак тенденція до зростання ІМТ є негативною.

Велике значення має і вміст жиру в організмі. Жирова маса — основний компонент складу тіла, що визначає зовнішній вигляд людини: вона моделює форму тіла, надає їй риси, властиві конкретному віку, статі, відображає індивідуальний гормональний статус, тип нервової діяльності, особливості обміну речовин. Жировий компонент (ЖК) маси тіла є одним із самих мінливих морфологічних показників організму. Як свідчать отримані нами дані, у студенток з віком ЖК маси тіла збільшується від 28,6% у 15-16 річних до 32,1% у дівчат віком 19-20 років.

Зростання м'язового компоненту (МК) маси тіла є наслідком регулярних занять спортом та фізичною культурою. За даними обстеження кваліфікованих спортсменок 17-21 років [4] частка МК у загальній масі їхнього тіла складає 30-30,5%. За отриманими нами даними частка

МК студенток з віком зменшується (з 31,5 до 27,4%), що свідчить про неухильне зменшення рівня їхньої фізичної підготовленості.

Таблиця 1

**Морфо-функціональний профіль студенток педагогічного коледжу**

Вікова група студентів	Морфо-функціональні показники						
	Зріст, см	Маса тіла, кг	Індекс маси тіла, кг·см <sup>2</sup>	% вмісту жиру	% вмісту скелетних м'язів	Вісцеральний жир	Розрахунок щоденної потреби в калоріях, ккал
15-16 років	163,8	57,3	22,0	28,6	31,5		1383,3
17 років	163,1	56,2	21,1	28,8	29,7		1298,8
18 років	163,7	55,2	20,6	28,7	28,9	2,8	1257,9
19-20 років	162,8	59,1	22,1	32,1	27,4	3,4	1290,8

Вісцеральний жир (ВцЖ) — жирова тканина, що оточує внутрішні органи черевної порожнини та грудної клітки. Вченими було встановлено, що вираження жирової маси (при рівному харчуванні) і характер її розподілу — явище спадкове, не пов'язане з вираженням кісткової і м'язової маси, і відображає індивідуальні особливості обмінних процесів [4]. Прилад, який використовувався нами у дослідженні дозволяє визначати рівень ВцЖ у студенток, старших за 17 років, за отриманими даними у дівчат 18 років вісцеральний жир складав 2,8 од., а у 19-20 річних — 3,4 од.

За допомогою інструментальної методики, використаної нами у дослідженні можна розрахувати кількість щоденної потреби в калоріях, що дозволяє контролювати її зайве споживання. Найбільша кількість калорій була нарахована для 15-16 річних студенток, адже у цьому віці ще відбувається активний ріст та функціональні перебудови, що вимагають значної кількості калорій.

На основі проведеного дослідження можна корегувати процес фізичного виховання в освітньому закладі, спрямовуючи його на покращення показників фізичного стану. Незважаючи на те, що середні показники в групах студенток не мали відхилень від норм, у кожній з вікових категорій були визначені студентки, які мали певні проблеми, що стосувалися зайвої маси тіла, жирового компоненту, або навпаки занижені показники. Саме у цьому випадку необхідне застосування індивідуального підходу з диференційованим підбором засобів фізичного виховання.

Переважне використання засобів, що належать до тієї чи іншої групи може визначатися безліччю чинників — віковими і статевими особливостями студенток, їх інтересами, матеріально-технічними можливостями, станом здоров'я і фізичної підготовленості та ін. Однак незалежно від усіх цих факторів оптимальний режим рухової активності має забезпечувати підтримання нормального функціонування організму, зміцнення його життєво важливих органів і функціональних систем, профілактику захворювань тощо, тобто сприяти всьому тому, що забезпечує людині повноцінний фізичний фітнес.

У результаті неповноцінного вирішення основних завдань фізичного виховання знижується мотивація студентів до занять фізичними вправами і після закінчення навчального закладу більше половини випускників фізично не здатні виконувати професійні обов'язки з тією якістю та інтенсивністю, яких вимагають умови ринкової економіки.

**Висновки.** 1. Характерною особливістю студентської молоді є низький рівень відповідальності за власне здоров'я, поширеність факторів ризику здоров'ю (куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин тощо).

2. Результати аналізу літературних джерел вказують на недоліки традиційної системи фізичного виховання у навчальних закладах, що зумовило зниження інтересу до занять фізичними вправами, обмеження рухової активності, низький рівень фізичної підготовленості студентів.

3. Оптимізація фізичного виховання у середніх спеціальних закладах можлива за рахунок застосування інноваційних технологій пов'язаних з оперативним контролем за фізичним станом студенток, формуванням мотивації щодо підвищення рівня своїх функціональних можливостей, збереження та зміцнення власного здоров'я.

**Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку** пов'язані з удосконаленням розроблених технологій інтерактивного та диференційованого навчання студенток у процесі фізичного виховання.

### Література:

1. Бальсевич В.К. Новые векторы модернизации систем массового физического воспитания детей и подростков / В.К.Бальсевич, Л.И.Лубышева // Теория и практика физической культуры. - 2003. - №4. - С.56-59.
2. Булич Э.Г. Здоровье человека: Биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в ее стимуляции / Э.Г. Булич, И.В. Мурахов - К.: Олимпийская литература, 2003. — 424 с.
3. Васенков Н.В. Динамика состояния физического здоровья и физической подготовленности студентов / Н. В. Васенков // Теория и практика физической культуры. - 2008. - № 5. - С. 91 - 92.
4. Вознюк Т.В. Морфо-функціональні показники кваліфікованих спортсменів командних ігрових видів спорту / Т.В. Вознюк // Фізична культура, спорт та фізична реабілітація в сучасному суспільстві: зб. наук. праць. — Вінниця, 2011. — Випуск 12. — Т.2 - С. 58-67.
5. Круцевич Т.Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків та молоді /Т.Ю. Круцевич, М.І. Воробйов, Г.В. Безверхня. — К.: Олімпійська література, 2011. — С. 18-20
6. Присяжнюк С. Критерії оцінювання успішності студентів з предмета «Фізичне виховання» / С. Присяжнюк //Фізичне виховання в школі. - 2003. - № 2. - С. 35 - 38.
7. Состояние здравоохранения в мире // Действия общественного здравоохранения в целях улучшения здоровья детей и всего населения. — Женева : Всемирная организация здравоохранения, 2008. — 152 с.
8. Сычева Т.В. Инновационные технологии в физическом воспитании студенток / Т.В. Сычева // // Физическое воспитание студентов. — 2012. — №4 — С. 115-119.
9. Фалькова Н. Індивідуальний підхід у процесі фізичного виховання / Н. Фалькова // Фізичне виховання в школі. - 2002. - № 1. - С. 45-47

*У статті визначаються шляхи оптимізації процесу фізичного виховання студенток педагогічного коледжу. Розглядаються питання формування мотивації до занять фізичною культурою на основі застосування експрес-контролю показників фізичного стану як інноваційного напрямку розв'язання цієї проблеми.*

**Ключові слова:** фізичне виховання, студентки, морфо-функціональні показники, мотивація, експрес-контроль, фізичний стан

*В статье определяются пути оптимизации процесса физического воспитания студенток педагогического колледжа. Рассматриваются вопросы формирования мотивации к занятиям физической культурой на основе применения экспресс-контроля показателей физического состояния как инновационного направления решения этой проблемы.*

**Ключевые слова:** физическое воспитание, студентки, морфо-функциональные показатели, мотивация, экспресс-контроль, физическое состояние

*The use of innovative technologies in physical education students Teachers College. The article defines ways for optimization of physical education teaching college students. Questions of motivation in physical training on the basis of rapid monitoring of physical condition as innovative in solving this problem.*

**Keywords:** physical education, student, morphological and functional performance, motivation, rapid control, physical condition.

УДК-504:37.033+377.6-057.87:61

Ю.В. Кордон, Н.В. Калініна  
м. Вінниця, м. Могилів-Подільський, Україна

## ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

**Постановка проблеми.** Перед Україною постала ціла низка екологічних проблем, розв'язання яких потребує відповідних заходів. Певна роль у їх реалізації належить фахівцям медикам, так як технологічні процеси в різних сферах виробництва безпосередньо впливають на стан здоров'я населення. Тому екологічна підготовка студентів медичних коледжів має бути такою, щоб майбутній фахівець-медик не тільки володів ґрунтовними екологічними знаннями, а й був глибоко переконаний у необхідності природоузгодженої діяльності, володів уміннями і навичками самостійно здійснювати ефективну діяльність щодо вирішення екологічних проблем. Зазначені положення свідчать про незаперечну актуальність проблеми формування екологічної освіти і культури майбутніх молодших спеціалістів.

**Мета статті** — розгляд особливостей формування екологічної свідомості студентів-медиків.

**Виклад основного матеріалу.** У наявних наукових працях і спеціальних дослідженнях певною мірою вже розкрито зміст, завдання, форми та методи формування екологічної культури. Водночас їх ґрунтовний аналіз є підставою для висновку, що вченими ще недостатньо приділено уваги проблемі формування екологічної культури майбутніх фахівців, обґрунтуванню найбільш раціональних форм, методів та засобів їх екологічної освіти та виховання.

Екологічне виховання — це цілеспрямований вплив на особистість на всіх етапах її життя за допомогою розгорнутої системи засобів та методів, що має на меті формування екологічної свідомості, екологічної культури, екологічної поведінки, екологічної відповідальності [1, с. 150].

Безперечно, екологічна освіта і виховання є невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу в усіх навчальних закладах. Метою екологічної освіти в сучасних умовах є зміна у ставленні людини як до власного здоров'я, так і до здоров'я довкілля, формування глибокої екологічної свідомості, високої екологічної грамотності та відповідальності за стан навколишнього середовища.

Адже:

- тільки екологічно грамотний державний діяч будь-якого рангу зможе ефективно керувати в дорученій йому сфері;
- тільки екологічно грамотний законотворець правильно відкоригує правове поле країни;
- тільки екологічно грамотні батьки виховують екологічно грамотне покоління;
- тільки екологічно грамотне суспільство не допустить екологічних катастроф будь-якого масштабу заради виживання і процвітання майбутніх поколінь людства.

Правильно кажуть, що найбільшої шкоди довкіллю завдає екологічне невігластво. Пріоритетною має стати така освіта, яка готує студентів до вирішення соціальних, економічних проблем, які стоять перед суспільством, на місцевому, національному та глобальному рівнях. При цьому знання і уміння повинні підкріплюватись діями, котрі формують навички, власний досвід.

Ми враховуємо той факт, що майбутні фахівці-медики мають усвідомлювати необхідність екологобезпечної діяльності, мають володіти належним рівнем екологічних знань, умінь і навичок: в освітньо-кваліфікаційній характеристиці молодшого спеціаліста спеціальності «Лікувальна справа» та інших вказано на необхідність екологічного компоненту у загальній системі знань та умінь випускників [2, с. 135-138]. Наприклад, у складі типових завдань діяльності є такі: «Здійснення поточного санітарного нагляду», «Проведення санітарно-

просвітньої роботи серед населення», «Формування стійкого світогляду правильного сприйняття сучасних проблем». Зазначено, що майбутній фельдшер має вміти: проводити нагляд за водопостачанням, очищати та знезаражувати воду в польових умовах; проводити нагляд за комунальними, харчовими і промисловими об'єктами; нагляд за очисткою населених пунктів; за тваринницькими комплексами і молочнотоварними фермами, виховуючи у їх працівників високу санітарну та екологічну культуру; проводити роботу серед населення з питань гігієнічного навчання, здорового способу життя; брати участь у розробці соціальних та екологічних заходів.

У педагогічній науці та практиці розроблені основні ідеї освіти та виховання студентів у галузі навколишнього середовища. Розроблені і впроваджені положення та принципи організації екологічної освіти та виховання. До них належать:

- принцип міждисциплінарного підходу, що вимагає визначення точного місця і ролі кожної дисципліни в загальній системі екологічної освіти, взаємне погодження змісту, форм і методів роботи; логіку розвитку провідних ідей і понять, їх постійне вивчення й поглиблення;
- принцип систематичності і безперервності екологічного матеріалу, що реалізується за умови урахування ступеня навчання (початкової, базової, повної загальної середньої освіти), вікових та індивідуальних особливостей студентів;
- принцип єдності інтелектуального й емоційного компонентів у вивченні і поліпшенні студентами навколишнього середовища;
- принцип взаємозв'язку глобального, національного і регіонального розкриття екологічних проблем у навчальному процесі [3, с. 101-102].

Залишається проблема творчого підходу кожного викладача. Теми, пов'язані з екологією, наявні в робочих навчальних програмах з більшості дисциплін, зокрема це стосується циклів загальноосвітніх та соціально-економічних, загальномедичних та професійно-орієнтованих дисциплін. Інформацію екологічного характеру використовують під час занять 65 % викладачів коледжу.

Провідні американські фахівці в галузі екологічної освіти підкреслюють доцільність міждисциплінарних координацій та інтеграцій екологічних знань, оскільки міждисциплінарний підхід передбачає взаємну узгодженість змісту і методів розкриття законів, принципів і способів оптимальної взаємодії суспільства з природою на всіх рівнях екологічних знань, пропонує різніми навчальними дисциплінами [4, с. 69].

Міждисциплінарний підхід у навчанні забезпечує виховання у студентів широти погляду, нестандартності мислення, здібності розв'язувати загальні проблеми, що виникають на межі різних галузей (охорона навколишнього середовища, проблеми великих міст), бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, технології і потреби виробництва, вміти оцінити ефективність того чи іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію [3, с. 150].

Наприклад, при вивченні теми «Глобальні проблеми сучасності» («Основи філософських знань», II курс) студенти, використовуючи газетний матеріал, розкривають суть глобальних проблем та шляхи їх вирішення. Особлива увага звертається на проблеми екології під час занять з географії (тема «Глобальні проблеми людства»). Викладачі наголошують на тому, що жодна цивілізація не загинула від своїх відходів, а наша має всі шанси, тому що недбале ставлення людини до природи, нераціональне природовикористання загрожує людям катастрофою. Особлива увага звертається на те, що медицина безсила передбачити вплив генно-модифікованих продуктів на здоров'я людини.

При вивченні теми «Фізика атомного ядра» («Фізика» I курс) звертається увага на трагічні сторінки в історії нашої держави, які пов'язані з Чорнобильською трагедією, яка негативно вплинула на стан здоров'я людей. Розповсюдженими хворобами стали лейкемія та рак щитоподібної залози.

На заняттях з основ профмедицини студенти дізнаються про те, що внаслідок екологічної неосвіченості багато господарників не надають потрібного значення очисним спорудам, газопилевловлювальним установкам та ін., а основну увагу приділяють заходам, що підвищують

виробничі показники, а отже і доходи підприємства за будь-яку ціну, і в результаті природному середовищу завдаються серйозні збитки, страждає економіка цілого регіону. Тому «висока екологічна освіченість розглядається як здатність фахівця не лише знати і вирішувати повсякденні екологічні завдання, бачити глобальні екологічні проблеми, але й здійснювати наукові дослідження в галузі екології. Тобто основним завданням екологічної освіти та виховання має стати формування екологічної свідомості, що забезпечує гармонійне співіснування людського суспільства з навколишнім природним середовищем та охорону довкілля від техногенних забруднень».

Викладачі коледжу створили велику кількість оригінальних, нетрадиційних, а головне — ефективних прийомів та методик. Наприклад, інтегровані лекції, лекції проблемного типу, семінари, суть яких полягає в творчому осмисленні навчального матеріалу, узагальненні знань з різних дисциплін, розв'язанні проблемних питань, створенні умов, в яких студент може побачити, сформулювати і розкрити в який спосіб вирішується проблема на практиці і що нового з цього питання пропонує наука (наприклад, географія та економічна теорія – економічні методи регулювання раціонального природокористування); основи філософських знань та медична психологія – формування екологічної свідомості, основи профмедицини і основи правознавств – законодавство України про охорону довкілля і т.д.).

Викладачі «Охорони праці та охорони праці в галузі» разом зі студентами проводять науково-практичні конференції з теми «Домашня екологія», на яких розглядаються небезпеки, які існують у побуті, та розробляються рекомендації щодо поліпшення екологічного стану нашого дому.

Ділові ігри відрізняються від інших методів тим, що дозволяють учасникам стати причетними до певної ситуації, дають можливість імітувати реальну практичну діяльність, в якій студенту необхідно знайти правильне рішення проблеми, завдяки здатності передбачати можливі негативні наслідки природоперетворювальної діяльності людини.

Наприклад, вибрати джерело водопостачання, дати гігієнічну оцінку якості питної води та рекомендації щодо її використання, вирішити питання побудови промислового підприємства стосовно житлової зони (населеного пункту).

*Аналіз конкретних (проблемних) ситуацій* – один з методів активного навчання, який дає змогу наблизити процес навчання до практичної діяльності фахівців. Частіше цей метод застосовується на практичних заняттях шляхом рішення ситуаційних задач. Від традиційних він відрізняється тим, що практичні навички набуваються під час ознайомлення з реальними прикладами. На основі цього відбувається дискусія, яка допомагає розв'язати проблему.

Наприклад, на заняттях соціології з теми «Методика проведення соціологічних досліджень» використовується й обговорюється матеріал соціологічного опитування, яке самостійно проводиться студентами і включає питання щодо обізнаності їх з сучасними глобальними та екологічними проблемами, переконаності майбутніх медиків у необхідності збереження довкілля. Узагальнення відповідей студентів традиційно дає такі результати: 85-87 % опитуваних усвідомлюють їх необхідність; 15-20 % вважають, що екологічні знання є однією з умов формування здорового способу життя; 55-57 % відзначають, що вони сприяють більш бережливому ставленню до природи; 85-92 % вважають, що хвороби сучасності людей пов'язані з екологічним станом.

Головною метою екологічного виховання є формування екологічної культури, що має включати в себе систему екологічних цінностей та екологічну відповідальність.

Формування екологічної культури студентів здійснюється як у навчальному процесі, так і у позааудиторній діяльності, де широко використовуються різноманітні масові, групові та індивідуальні форми екологічного виховання.

Для визначення рівня екологічної обізнаності, освіченості студентів, а також з метою заохочення їх до вивчення екологічних питань щороку в коледжі проводиться тиждень екології. Заходи цього тижня направлені на визначення рівня екологічної свідомості студентів, виявлення рівня усвідомлення ними необхідності екологічної освіти для майбутніх медиків, поєднання



вивчення екології з іншими дисциплінами, оскільки кваліфікований медпрацівник має вміти прогнозувати можливість погіршення стану здоров'я від діяльності промислових підприємств. Студентів мають хвилювати питання, пов'язані з економічними збитками від забруднення оточуючого середовища, економічними втратами від зниження стану здоров'я населення, зростання профзахворювань та злоякісних новоутворень, переважання смертності над народжуваністю та інші питання, які мають бути пов'язані з їхньою професійною діяльністю. Ці ж проблеми лягли в основу проведення одного із найцікавішого заходу тижня — засідання «За круглим столом», програмою якого передбачалася підготовка повідомлень щодо екологічного стану різних регіонів Вінницької та сусідніх областей (за місцем проживання студентів). Головний акцент у повідомленнях необхідно було зробити на забрудненні довкілля конкретними сільськогосподарськими та промисловими підприємствами, де працюють батьки багатьох студентів, а вони самі після одержання дипломів прийдуть працювати на названі підприємства до медико-санітарних частин та на ФАПи, на територіях обслуговування яких знаходяться ці промислові підприємства.

До участі в роботі засідань круглого столу запрошувались інспектори екологічної служби району, міжрайонного відділу лабораторних досліджень, представники місцевих сільськогосподарських та промислових підприємств.

Як результат виникла дискусія, задавалося багато питань, у деякого із студентів з'явилися реальні і досить цікаві пропозиції щодо поліпшення екологічної ситуації в області та районі. Виступи чергувалися з попередньо- підготовленими повідомленнями, які містили багато цікавої і разом з тим тривожної інформації відносно екологічного стану різних регіонів Вінницької та сусідніх областей. Круглий стіл передбачав також проведення вікторин на виявлення певних знань у галузі екології та охорони природи. Треба відмітити активну участь студентів усіх курсів, так як за навчальними програмами географія вивчається на I курсі, основи екології та профмедицини - на II курсі, основи охорони праці та охорона праці в галузі, основи економічної теорії - на III курсі, соціальна медицина та ООЗ, основи правознавства — на IV курсі. Таким чином, від курсу до курсу, у міру здобуття все нових і нових знань, студенти підходять уже більш диференційовано до визначення «дій, направлених на захист навколишнього середовища» та до наслідків і результатів цих дій, тобто реалізується актуальне завдання навчального процесу – посилення в навчальних програмах аспекту екологізації.

Напередодні проведення круглого столу кожна група підготувала тематичні санбюлетені з екологічним та природоохоронним змістом.

Не менш цікавим було і проведення конференції членами гуртка біології з теми «Наша країна чудова – збережемо її для нащадків». У роботі конференції було висвітлено болючі питання екології України, Вінницької області та нашого міста. Випускники акцентували увагу на ролі медичного працівника в пропаганді здорового способу життя, гігієни довкілля та формування громадської свідомості щодо стану довкілля та його впливу на здоров'я громадян.

З метою з'ясування якості й ефективності екологічної освіти та визначення рівня сформованості екологічного світогляду серед студентів були проведені екскурсії в урочище Гайдамацький Яр біля села Буша, Софіївський парк у м. Умань.

Викладачі коледжу спрямовують роботу гуртків на більш глибоке вивчення екологічних проблем. На останній обласній виставці була відмічена наукова-дослідницька робота предметного гуртка фізики з дослідження радіоактивного забруднення території Могилів-Подільського району. Вимірюючи фон у селах району, студенти глибоше пізнали властивості матерії, що сприяло розширенню наукового світогляду, вихованню поваги до природи.

Цікаво було проведене відкрите засідання гуртка з педіатрії, де студенти провели аналіз структури захворювань верхніх дихальних шляхів залежно від антропогенного та техногенного забруднення повітря в м. Могилеві-Подільському. Такі заходи сприяють тому, що студенти усвідомлюють потребу в екологічній освіті та значенні одержаних екологічних знань для подальшої професійної діяльності в майбутньому.

Члени стоматологічного гуртка вивчили питання, яке стосувалось проблем якості питної води. Студентами були відібрані проби води з різних джерел водопостачання і проведено цільовий профілактичний огляд дітей місцевих шкіл щодо захворювання на флюороз. Результати досліджень лягли в основу відеофільму та науково-дослідницької роботи студентів «Флюороз» щодо вивчення рівня поширеності захворювання на флюороз від якості питної води різних районів міста Могилева-Подільського, яка була представлена на XVI Міжнародному медичному конгресі студентів і молодих учених (м. Тернопіль).

Окремо оформлені матеріали науково-пошукової роботи біологічного гуртка під назвою «Екологічна ситуація в Україні, Вінницькій області та Могилів-Подільському районі», «Рідкісні та ті, що перебувають під загрозою зникнення види тварин Вінниччини»; гуртка фітотерапії: «Токсичні та отруйні рослини», «Напої здоров'я», «Фітотерапія в акушерстві і гінекології».

Підвищенню ефективності екологічного виховання сприяє його тісний зв'язок з традиційним народним вихованням любові до природи.

Активну участь в екологічному вихованні молоді, опираючись на народні традиції, бере бібліотека нашого коледжу, оскільки інтерес читачів до питань екології останнім часом зростає. Яскравим національним колоритом приваблюють студентів книжково-предметні виставки, літературні вечори: «Квітне земля України талантом свого народу», «Без верби та калини нема України», «Ой, на Івана, ой, на Купала». Виставки студентських робіт з природного матеріалу у гуртожитку коледжу стали звичайним явищем. Велике зацікавлення викликають зустрічі і виставки пейзажів місцевих художників у Будинку творчості.

**Висновок.** Отже, на сучасному етапі розвитку людської цивілізації роль екологічного виховання підвищується. Воно відіграє роль інтегратора в сучасному виховному процесі, поєднує в єдину функціональну систему всі традиційні види виховання і базується на них. Дієвість екологічного виховання залежить від узгодження всіх його напрямків, елементів та засобів, комплексності, неперервності та охоплення ним усіх членів суспільства впродовж усього життя.

### Література:

1. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах: Дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00. — К., 2006. — ст.150.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста за спеціальністю 5.12010101 «Лікувальна справа» - МОН, молоді та спорту України, К, 2011- ст.135-138.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие /Под ред. С.А. Смирнова. — Изд. 2-е — М: Издательский центр «Академия», 1999. — ст.101-102.
4. Романова С.М. Організація системи професійної освіти в США // АПН України ІПППО. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. Друге видання. К, 2002 . Розділ 3, §1. — ст. 69.

*This article deals with the problem of ecological education of the future medical assistants, nurses. The authors give the main pedagogical principles, methods and forms and especially ways of solving the problems. Also in the article the examples of students' and teachers' work how to solve the problems of ecological education are given.*

### СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

**Постановка проблеми.** Вибір професії впливає не тільки на інтереси особистості, але й суспільства — це велика соціальна проблема. Допомога підлітку у виборі життєвого шляху полягає не тільки в ознайомленні його з професіями та наданні інформації про їх різноманітність, але й у вивченні здібностей цієї особистості, наданні можливості студенту виявити схильності та випробувати власні сили в різних видах діяльності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Складові сучасних педагогічних технологій вивчали В. Безпалько, С. Сисоєва, М. Виннічак, О. Литвинюк досліджували інноваційний досвід у виховній роботі в технікумах і коледжах. Питаннями застосування інтерактивних технологій навчання та використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі займалися А. Осін, Т. Борова. Теоретичними питаннями професійної освіти та профорганізаційної роботи з підлітками займався В. Ягупов, О. Пометун.

**Мета статті.** Формування майбутнього фахівця в умовах реформування — складний і відповідальний процес, від якого залежить майбутнє особистості та її реалізація в професійній діяльності, для чого необхідно висвітлити найбільш актуальну освітянську проблему — вибір та отримання професійної освіти і визначити шляхи активізації професійного самовизначення підлітків у навчально-виховному процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна освіта повинна давати не тільки практичні навички, але й знайомити з професією у самому широкому сенсі цього слова. Тому важливим завданням сучасних навчальних закладів I-II рівнів акредитації є надання знань, умінь, навичок відповідно до галузевих стандартів освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми з тієї чи іншої дисципліни. Отже, оволодіння студентами знаннями, вміннями, навичками для виконання певних професійних функцій, розвиток їх пізнавальної діяльності слід розглядати як складові частини процесу навчання [4, с. 15].

Для професійного самовизначення студента велику роль відіграє:

– гурткова робота в навчальних закладах — участь у гуртках дозволяє виявити здібності студентів в різних видах діяльності, слугує задоволенню їх інтересів і розвитку відповідних вмінь та навичок.

– різні форми позааудиторної роботи — вносять дух змагання в життя студентської молоді різного виду конкурси, турніри, олімпіади, фестивалі, екскурсії, виставки технічної творчості та інші форми змагань, які забезпечують розвиток творчості студентів, формування пізнавальних інтересів.

– дні відкритих дверей у навчальних закладах, зустрічі з випускниками закладу попередніх років, з представниками підприємств, організацій, установ — потенційними роботодавцями, які найчастіше поєднують з урочистими, тематичними вечорами або виховними заходами [2, с. 27].

В теперішній час існує багато педагогічних технологій, які різняться за своїми задачами, цілями, структурою, методикою, за формами і прийомами навчання і т. ін.

До інноваційних технологій навчання відносять:

– комп'ютерні технології навчання — процес збору, переробки, зберігання та передачі інформації студентам за допомогою комп'ютера.

– технологія проектного навчання — гнучка модель організації навчального процесу в професійній освіті, яка орієнтована на творчу самореалізацію особистості шляхом розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і креативних здібностей.

Результатом проектної діяльності являються навчальні творчі проекти, виконання яких здійснюється в три етапи [3, с. 13]:

- дослідницький (пошук проблеми, вибір і обґрунтування проекту, аналіз діяльності, вибір конструкції і матеріалів, розробка конструкторсько-технічної документації);
- технологічний (виконання технологічних операцій, дотримання правил техніки безпеки);
- заключний (контроль, випробовування, підведення підсумків).

Сьогодні у навчанні домінуючим є особистісно-зорієнтований підхід. Це означає, що студент є не пасивним приймачем інформації, а співавтором заняття, викладач не лише пояснює матеріал, але й виявляє індивідуальні особливості, здібності й нахили студентів, створює сприятливі умови для їхнього розвитку. В цьому важливе місце займають — інтерактивні технології навчання, які мають особистісну і професійну орієнтованість, оскільки спрямовані на розвиток особистості і її професійне становлення, оскільки інтереси і потреби завжди пов'язані з її самореалізацією в професійній діяльності.

Інтерактивним називають навчання, що базується на психології людських взаємовідносин. Тому технології інтерактивного навчання розглядаються як засоби засвоєння знань, формування вмінь та навичок у процесі взаємовідносин і взаємодії викладача і студента, так би мовити, діалогічне навчання. При цьому процес навчання організують таким чином, щоб студенти вчилися спілкуватись, взаємодіяти один з одним та іншими людьми, вчилися практично мислити і міркувати, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу виробничих ситуацій та ситуаційних професійних задач. Головне, щоб на заняттях була створена така атмосфера, яка б сприяла не лише здобуванню нових знань, але й розвитку пізнавальної діяльності студентів (атмосфера приємної бесіди, природності, довіри, невимушеності). Особливістю інтерактивного навчання є попереджувальні домашні завдання. Завдання викладача полягає в тому, щоб розробити необхідний для роботи матеріал, вказати джерела, з яких можна почерпнути потрібну інформацію [1, с. 7].

Інтерактивне навчання допомагає готувати молодь до життя і громадської активності, бо замість простого переказування тексту студент мислить, здобуває певні вміння, навички і зразки поведінки, розробляє свої моделі поведінки в конкретних ситуаціях [5, с. 75].

При підготовці спеціалістів економічних та фінансових спеціальностей інтерактивне навчання повинно мати яскраво виражену професійну спрямованість, здійснення якої дозволяє формувати у студентів глибокі знання про сутність та принципи фундаментальних економічних процесів.

З'ясуємо ставлення студентів економічних і фінансових спеціальностей, на різних курсах, до інтерактивної моделі навчання та відстежимо, які інтерактивні технології навчання користуються найбільшою популярністю серед студентів. Для досягнення зазначеної мети та одержання необхідної інформації було проведено анкетування студентів різних курсів.

За результатами опитування, переважну більшість студентів приваблює інтерактивна модель навчання, оскільки створюються комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Дійсно, навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це колективне, групове, навчання у співпраці, де і студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Студенти «обирають» заняття, у яких викладач використовує інтерактивні технології навчання тому, що відбувається моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Потрібно зазначити, що на початкових етапах навчання робота в парах є особливо ефективною технологією. Її використовують для засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі студенти одержують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає студентам час подумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед академічною групою. Робота в парах сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критично мислення, вміння

переконувати й вести дискусію. За результатами анкетування, першокурсників дійсно більше приваблює робота в парах, оскільки протягом першого року навчання у вищому навчальному закладі у студентів триває процес формування своїх індивідуальних стосунків як із викладачем, так і з кожним членом колективу. Першокурсники також пристосовуються до нової дидактичної ситуації, що зумовлена методами, формами навчальної взаємодії та професійно спрямованим змістом навчання. Робота в парах у процесі вивчення студентами першого курсу вважається більш комфортною, оскільки вони тільки розпочинають ознайомлення з лексикою за професійним спрямуванням.

Уже наприкінці першого курсу можна використовувати технології колективно-групового навчання, оскільки, маючи необхідний словниковий запас, студенти вже готові до активної участі у процесі обговорення, аналізу проблеми в групах або в загальному колі. Згідно з результатами опитування, серед існуючих технологій колективно-групового навчання студентів більше приваблює технологія «аналіз ситуації», або Case-метод. Очевидною перевагою цього методу є розвиток у студентів системи цінностей та набуття професійних конкурентоспроможних позицій, що з'являються у процесі творчого, емоційного обговорення та вирішення змодельованої реальної проблеми. На думку студентів, «кейс-метод» допомагає їм, майбутнім економістам та фінансистам, зрозуміти специфіку взаємовідносин, мотивації, видів відповідальності та одержати комунікативних навичок, тобто швидше адаптуватися до реалій майбутньої діяльності [6, с. 21].

У міру просування до старших курсів, коли триває процес цілеспрямованого формування особистісних якостей і професійних умінь, студенти відчують потребу у використанні таких видів діяльності, які дозволяють відтворювати комунікативне середовище, що позитивно впливає на формування соціальних і професійно-ділових якостей майбутнього фахівця. На цьому етапі доцільно використовувати технології ситуативного моделювання. Переважна більшість студентів на цьому етапі навчання беруть активну участь у ділових іграх, в основу яких покладені прийоми самостійного пошуку оптимальних варіантів вирішення проблеми. У процесі ділової гри студенти не тільки закріплюють теоретичні знання, а й формують функціональні вміння та навички ділового спілкування, розвивають творчість і віру у свої сили.

Студенти старших курсів, знаходячись на стадії самостійного проектування професійного становлення, відчують потребу у самостійному, цілеспрямованому перетворенні вихідних здібностей і особистісних властивостей на соціально й професійно значущі якості. На цьому етапі студенти зацікавлені в участі у дискусіях та дебатах, які є технологіями опрацювання дискусійних питань. Диспути сприяють формуванню оцінних суджень та розвивають комунікативну культуру за умови створення доброзичливої психологічної атмосфери, взаємної поваги та зацікавленості. Ступінь досягнення максимальної ефективності від використання зазначених технологій залежить від глибини суперечливості позицій щодо теми семінару, культури спілкування, проведення диспуту або дискусії, вміння виокремити позитивне у протилежній думці та зробити точні і справедливі висновки.

За результатами проведеного дослідження щодо з'ясування важливості та ефективності використання інтерактивних технологій у процесі навчання майбутніх економістів та фінансистів, можна зробити висновок, що інтерактивне навчання дійсно готує студентів до ефективного спілкування у професійному середовищі. Завдяки інтерактивним технологіям студенти навчаються обговорювати і вирішувати проблеми пов'язані зі спеціалізацією питання з метою досягнення порозуміння зі співрозмовником, готувати публічні виступи з ряду галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів.

**Висновки.** Отже, метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого спеціаліста, який здатний до ефективної професійної роботи за спеціальністю і конкурентоспроможного на ринку праці. Технології професійної освіти є складовою частиною системи освіти професійного навчального закладу.

Інноваційні технології навчання, які відображають сутність майбутньої професії,

формують професійні якості спеціаліста, є своєрідним полігоном, на якому студенти можуть відпрацьовувати професійні навички, в умовах, наближених до реальних.

### Література:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. — М.: Педагогика, - 2000. — 204 с.
2. Винничик М. Система, досвід, інновації // Виховна робота в технікумах і коледжах. — 2010. — №6. — с. 25-31.
3. Литвинюк О.В. Інтерактивні технології навчання // Організація навчально-виховного процесу. — 2009. — №11. — с. 12-17.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-мет. посібн./О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. - К.: А.С.К., - 2005. - 192 с.
5. Прокопенко І.Ф. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник / І.Ф.Прокопенко, В.І. Євдокимов. — Харків: Колегіум, - 2008. — 344 с.
6. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті / С.О. Сисоєва — К., - 2007. — 44с.

*У статті проаналізовано сучасні інноваційні технології навчання як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності, що покращує організацію та практичну реалізацію навчального процесу під час вивчення фахових дисциплін та подальшого здобуття професійної освіти.*

**Ключові слова:** нові інформаційні технології навчання, професійне навчання, інноваційні технології, особистість, комп'ютерні технології навчання, інтерактивні технології.

*В статье проанализированы современные инновационные технологии обучения, как средство активизации учебно-познавательной деятельности, которые улучшают организацию и практическую реализацию учебного процесса при изучении специальных дисциплин и дальнейшего получения профессионального образования.*

**Ключевые слова:** новые информационные технологии обучения, профессиональное обучение, инновационные технологии, личность, компьютерные технологии, интерактивные технологии.

*The article analyzed the latest innovative technology training as a means to enhance teaching and learning activities, which improve the organization and practical implementation of the educational process in special subjects studying and getting professional education.*

**Keywords:** new information technology education, vocational training, innovative technology, personality, computer technology, interactive technology.

УДК 502/504+[378.094.016: 502/504](477)

С.М. Лутковська  
м. Вінниця, Україна

## ДИАЛОГОВО-ДИСКУСІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕРЕРОБНОЇ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

**Постановка проблеми.** Загальною незмінною метою навчання людини є формування в неї певних знань та вмінь для можливості їх подальшого використання в житті. Знання й уміння як засоби діяльності особистості утворюються відповідно до закономірностей розвитку людини та пізнавальних психічних процесів. Лише цілеспрямоване та правильне забезпечення сприйняття людиною, усвідомлення, відтворення та закріплення нею знань, а також логічного їх об'єднання, зможуть сформувати загальну систему знань; на їх основі сформувати вміння та навички. Означене свідчить про те, що процес навчання вимагає доцільної та правильної його організації, яка полягає в цілеспрямованій послідовній і логічній зміні навчальних завдань, мети й усіх елементів навчання. Всі ці процеси детермінували цілеспрямований підбір методів і форм навчання, їх упорядковане та послідовне застосування відповідно до етапів процесу навчання. У

зв'язку з цим є потреба в реалізації сучасних, більш ефективних, дидактичних підходів під час підготовки майбутніх фахівців, зокрема й аграрної галузі.

**Аналіз попередніх досліджень.** Широке впровадження в освітні процеси багатьох технологій навчання, завданням яких є визначення стратегічних напрямів щодо створення системи методів, організаційних форм і засобів з урахуванням цілей на запланований навчальний результат, спричинило розробку і застосування різноманітних методик навчання. У психолого-педагогічній науці нагромаджено значну кількість досліджень, спрямованих на удосконалення навчального процесу у вищій школі: теорія активізації навчання (О. Вербицький, А. Дьомін, В. Лозова, П. Олійник, Т. Шамова, Г. Щукіна); теорія розвивального навчання (В. Давидов, Б. Ельконін, Л. Занков); теорія поетапного формування розумових дій і операцій (П. Гальперін, Н. Талізїна); теорія формування і розвитку процесів мислення (С. Векслер, Н. Завалїшина, Н. Менчинська); теорія проектування педагогічних систем (А. Алексюк, В. Безпалько, В. Сидоренко); теорія проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін).

Проблемою вдосконалення підготовки кадрів для аграрного виробництва опікувалася чимала кількість науковців (Н. Баглей, І. Блозва, В. Качурівський, П. Лузан, П. Олійник, І. Паламарь, П. Решетник, Л. Романишина, І. Угринюк, М. Швиденко та ін.). У працях цих науковців обґрунтовано педагогічні умови і шляхи вдосконалення навчання фахівців-аграрників. Зокрема, аспекти підвищення ефективності навчання засобами проблемності, засади формування пізнавального інтересу до вивчення спеціальних дисциплін, напрями впровадження у вищій аграрній освіті нових педагогічних технологій тощо.

Як свідчать дослідження А. Афонїна, Л. Божович, В. Іванова, О. Леонтєва, А. Петровського, С. Рубінштейн продуктивна діяльність, творчість та активність людини характеризуються рівнем розвитку її мотивації. Іншими словами, формування творчої особистості майбутнього фахівця передбачає розвиток умотивованої навчально-пізнавальної діяльності особистості. Ця діяльність спрямована на задоволення особистісних потреб та мотивів, характеризується прагненням до самостійного пошуку, самовираження, самовдосконалення.

Психологи переконують, що студент, у силу своєї позитивної мотивації навчання, динамічніше включається в навчальні ситуації, швидше адаптується до нових методів і форм навчання, шукає кращого застосування своїх здібностей [3; 6; 7]. Зазначене переконує, що саме діяльнісний підхід і має бути основою методики навчання майбутніх фахівців-аграрників, оскільки його сутність і полягає в тому, що оволодіння майбутнім фахом здійснюється не засобами стимулювання, а детерміновано пізнавальними потребами студентів.

Отже, зазначені положення, на думку І. Буцик, дозволяють сформулювати основні вимоги до особистості майбутнього фахівця-аграрника:

1. Сучасний фахівець-аграрник має володіти ґрунтовними професійними знаннями, вміннями та навичками; впевнено володіти технікою, засобами своєї професійної діяльності; має володіти знаннями з основних напрямів та тенденцій розвитку сільського господарства.

2. У фахівця має бути сформоване розуміння наукових методів, володіння використанням їх у практичній діяльності, вміння виділяти головне, суттєве; вміння вибрати раціональний шлях набуття знань і пошуку вирішення поставлених завдань; користуватися сучасними методами організації мислення: моделюванням, узагальненням, аналізом і синтезом.

3. Фахівець сільського господарства має володіти навичками творчої професійної діяльності; організації своєї повсякденної праці, громадської роботи та відпочинку.

4. У фахівця-аграрника має бути сформована мотивація до пізнання та самовдосконалення, до своєї майбутньої професійної діяльності.

Перелічені вище вимоги до підготовки фахівців сільського господарства зумовлюють упровадження нових підходів до їх навчання [1, с. 35].

**Метою статті** є розгляд шляхів упровадження діалогово-дискусійних технологій у підготовку майбутніх фахівців переробної харчової промисловості в аграрному коледжі.

**Виклад основного матеріалу.** Поширені пояснювально-репродуктивні технології не в

зможі забезпечити розвиток і саморозвиток студентів. Щоб забезпечити розвиток, необхідно ввести навчальний процес у «зону найближчого розвитку» (Л. Виготський, Л. Занков). На це й зорієнтована проблемна технологія. Вона допускає наявність особливого, внутрішньо суперечливого, проблемного змісту. Однак, щоб освіта набула проблемного характеру, одного цього недостатньо. Проблеми з об'єктивною необхідністю мають виникнути в свідомості майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості — через проблемну ситуацію.

Проблемне навчання — це тип розвивального навчання, зміст якого представлено системою проблемних завдань різного рівня складності; в процесі вирішення таких завдань відбувається оволодіння новими знаннями та способами пошукових дій, а через це — формування творчих здібностей тих, хто навчається: їхнього продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій [5, с. 47].

До функцій проблемного навчання належать: формування мотивації; засвоєння системи знань і способів розумової діяльності; розвиток пізнавальних і творчих здібностей; формування навичок застосування системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності; формування навичок використання засвоєних знань у новій ситуації; формування вмінь вирішувати навчальні екологічні проблеми; накопичення досвіду творчої діяльності, опанування методів наукового дослідження, розв'язання практичних екологічних завдань.

Логічна структура проблемного заняття має спіралеподібний «криволінійний» вигляд. Логіка навчального процесу тут виявляється досить зримо. Якщо на початку заняття, наприклад, поставлена проблема, а подальший перебіг заняття буде спрямовано на її розв'язання, то педагогові та студентів періодично доведеться повертатися до початку заняття, до того, як вона була поставлена.

Етапи побудови проблемного заняття можуть бути такими: 1) виникнення проблеми — зіткнення учня (студента) з незрозумілим утрудненням; 2) становлення проблеми — аналіз зв'язків, відношень та інших характеристик пізнавального об'єкта; 3) розв'язування проблеми — змістовний аналіз відношень між умовою й вимогою проблеми; висунення припущень щодо напряму розв'язання проблеми; мисленнєве задіяння пізнавального об'єкта на нові зв'язки і відношення; висунення кількох гіпотез; доведення основної гіпотези; 4) зняття проблеми — аналіз одержаного результату [9].

На занятті, що проводиться в рамках системи екологічної освіти, проблемна технологія допускає розкриття того способу, котрий приведе до проблемного знання. Студент йде із занять не стільки з конкретним розв'язанням будь-якого екологічного завдання, скільки з проблемою, яку необхідно обдумати, вирішити.

Діалогово-дискусійна технологія є, мабуть, однією з найбільш застосовуваних на заняттях з екології. Вона може реалізовуватися через бесіду, диспут, дискусію і меншою мірою через лекцію або розповідь.

Цінність діалогу полягає в тому, що запитання викладача викликає в студента не лише і не стільки відповідь, скільки, в свою чергу, запитання. Викладач і студенти виступають на рівних.

Під час заняття викладач навмисно неповно розкриває його тему, пропонуючи студентам задати запитання, що дорозкриває її. Під час або після завершення заняття викладач обговорює зі студентами наскільки вдалими були їхні запитання і чи повністю розкрита ця тема. Заборонено сварити студента за невдале запитання.

Досвід проведення занять із розв'язання навчально-виробничих ситуацій дозволяє стверджувати, що:

1. На заняттях із розв'язання навчально-виробничих ситуацій найбільш ефективно формуються продуктивні пізнавальні потреби студентів. Це відбувається лише за умови, якщо викладач уміє майстерно проводити дискусію, володіє комунікативними здібностями та навичками педагогічного спілкування. У процесі цього студенти збагачуються досвідом практичної діяльності, вчать ухилятися від помилкових рішень, прогнозувати і планувати свою діяльність, засвоюють механізми прийняття управлінських, технічних, економічних чи



соціальних рішень, стають активними учасниками навчально-виховного процесу.

2. Якщо студенти в ланці виконують ролі (аналітик-проблеміст, генератор ідей, опонент, технолог) за змістом творчого спілкування, то ефективність дискусії значно підвищується. У процесі цього має місце піднесення інтелектуального фону, емоційної напруги, що сприяє продуктивній навчально-пізнавальній діяльності студентів [1, с. 114-115].

Діалогово-дискусійна технологія може також реалізовуватися через диспут, який є спеціально організованим заходом, у процесі якого відбувається демонстративне зіткнення думок з будь-якого питання (проблеми) екології.

Диспут (від лат. *Disputare* міркувати, сперечатися) — різновид дискусії, публічне обговорення тієї чи іншої важливої для присутніх проблеми, яке, як правило, завчасно готується і пов'язане з реальним життям, власним досвідом учасників [2].

На занятті з приводу тієї або іншої проблеми учасники диспуту висловлюють різні думки і судження. Розгортається диспут завдяки оцінкам, аргументаціям, смисловим зв'язкам з реальним життям, опорою на особистісний досвід студентів, чим користуються учасники суперечки. В диспуті є елементи монологу та діалогу. Діалогічні елементи надають емоційного забарвлення дискусії, а монологічні слугують для вираження її логічного змісту. Виховними потенціалами диспуту можуть бути названі вміння доказово, аргументовано викладати свою точку зору, зберігати витримку та спокій, сприймати критику, з повагою ставиться до думки опонента.

Дискусія — це обговорення і розв'язування теоретичних і практичних проблем студентів, які навчаються, точно виражати свої думки у виступах, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію опонента. У такій роботі майбутній фахівець переробної харчової промисловості одержує можливість відстоювати власні позиції, що і зумовлює високий рівень його інтелектуальної й особистісної активності, включеності в процес навчального пізнання.

Комунікативна (дискусійна) технологія навчання характеризується наявністю дискусій, коли студент активно вступає в діалог, висловлює, аргументує власну точку зору з питань, що вивчаються. Технологія будується на принципі активізації пізнавальної діяльності студента, що включається до пошуку з метою розв'язання проблемно-пізнавальних завдань, самостійно створює творчий продукт. У процесі цього доцільно обирати теми занять, у змісті яких закладено суперечності, що дає можливість побачити з різних позицій явище (процес, закономірність), що вивчається [8].

Як свідчать результати дослідження на практичних і семінарських заняттях поширення набула також і дискусійна технологія. Вона забезпечує кращі результати там, де інші методи виявляються менш ефективними. Серед форм її проведення: «Круглий стіл» — бесіда, в якій бере участь незначна кількість студентів, відбувається обмін думками як між ними, так і з аудиторією; «засідання експертної групи», на якому спочатку обговорюється актуальна проблема, а потім учасниками висловлюються власні пропозиції; «симпозіуми» — обговорення, в процесі якого учасники виступають з повідомленнями, що представляють їхні точки зору, після чого відповідають на запитання, котрі побудовані на основі попередніх виступів та їх спростувань з боку учасників — представників двох суперницьких команд [4].

Необхідною умовою розгортання продуктивної дискусії є особистісні знання, котрі одержані студентами на попередньому занятті, в процесі самостійної роботи. Дискусія може містити елементи «мозкового штурму» та ділової гри.

Розрізняють такі різновиди дискусії: «круглий стіл», «засідання експертної групи», «форум», «симпозіум», «дебати», «судове засідання», «техніка акваріума». На відміну від диспуту, дискусія більш структурована взаємодія, що вимагає, як правило, визначення переможця словесного змагання.

У процесі бесіди передається та засвоюється соціальний досвід, відбувається соціалізація особистості майбутнього молодшого спеціаліста переробної харчової промисловості в аграрному коледжі.

Екологічну освіту в сучасній системі освіти неможливо представити без евристичної, проектної й ігрової технологій.

Технологія евристичної освіти допускає використання завдань із серії спонукаючих питань і прикладів, проведення так званих «сократичних бесід».

У рамках системи екологічної освіти евристична освіта реалізується через організацію процесу продуктивного творчого мислення (механізми встановлення ситуативних стосунків у проблемній ситуації, відсікання неперспективних гілок у дереві варіантів, формування спростувань за допомогою контрприкладів). Колективне розв'язання складних задач (що здобув назву «Мозковий штурм»), засноване на тому, що учасники колективу ставлять авторові ідеї вирішення спонукаючі питання, приклади, контрприкладів. У пошуковий процес залучаються і тим самим актуалізуються професійно-екологічні знання й аналітичні вміння майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості. Одночасно усвідомлюється їх недостатність і стимулюється пізнавальний інтерес.

**Висновки.** Пізнавальні завдання мають бути доступні за своєю трудністю для студентів, вони мають враховувати пізнавальні можливості майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості, бути значущими для засвоєння нового навчального матеріалу.

Безумовно кожна нова технологія, котра запроваджується в навчання, потребує чималих зусиль, багато часу і засобів для реалізації. Цей складний процес залежить від інтенсивності мотивованих дій викладача. У процесі визначення мотивів використання інноваційних технологій необхідно виходити з потреб максимальної активізації пізнавальної діяльності студентів, з цим мотивом пов'язана впевненість у тому, що новації підвищать ефективність навчально-виховного процесу у вищій школі.

Виконання сучасних завдань аграрної політики, спрямованих на реформування сільського господарства, нарощування обсягу виробництва конкурентоспроможної продукції значною мірою залежать від рівня підготовки фахівців, зайнятих в агропромисловому виробництві. Сучасний фахівець-аграрник має не тільки володіти професійними знаннями, вміннями і навичками, а й бути готовим до творчого застосування свого досвіду у змінних умовах аграрного виробництва, до постійної самоосвіти і саморозвитку.

### Література:

1. Буцик І. М. Розвиток навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні технічних дисциплін : монографія / І. М. Буцик. — К. : ДАКККіМ, 2011. — 183 с.
2. Диспут: Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії [Електронний ресурс]. — Доступ до ресурсу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%83%D1%82>.
3. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / І. В. Зайцева; за ред. П. Г. Лузана. — Ірпінь : Редакційно-вид. відділ АДПС України, 2000. — 191 с.
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. — Рига : НПУ «Эксперимент», 1998. — 180 с.
5. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. — М. : Знание, 1991. — 212 с.
6. Левченко Т. И. Современные дидактические концепции в образовании : монография / Т. И. Левченко. — К. : МАУП, 1995. — 168 с.
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А.Б. Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
8. Садова Т. А. Активізація пізнавальної діяльності студентів як умова підвищення якості навчального процесу / Т. А. Садова // Наука і освіта. — 2008. — № 1-2. — С. 94-98.
9. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія / А. В. Фурман. — Тернопіль : Астон, 2007. — 64 с.

*У статті розглянуто шляхи впровадження діалогово-дискусійних технологій у підготовку майбутніх фахівців переробної харчової промисловості в аграрному коледжі.*

**Ключові слова:** діалогово-дискусійні технології, інноваційні технології, дискусії, підготовка майбутніх фахівців переробної харчової промисловості, екологічна освіта.

*В статье рассмотрены пути внедрения диалогично-дискуссионных технологий в подготовку будущих*

*специалистов перерабатывающей пищевой промышленности в аграрном колледже.*

**Ключевые слова:** диалогично-дискуссионные технологии, инновационные технологии, дискуссии, подготовка будущих специалистов перерабатывающей пищевой промышленности, экологическое образование.

*In the article the ways of introduction of dialogue-debatable technologies are considered in preparation of future specialists of processing food industry in an agrarian college.*

**Keywords:** Dialogue-debatable technologies, innovative technologies, discussions, preparation of future specialists of processing food industry, ecological education.

УДК 378.126 + 7. 012

З.Ю. Макар, Д.І. Коломієць  
м. Львів, Україна

### **ЗАСТОСУВАННЯ ВПРАВ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ І ФАНТАЗІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДИЗАЙН-ОСВІТІ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ**

**Постановка проблеми.** Дизайн порівняно недавно прийшов у мистецтво і в освіту. У мистецтві він став формою подачі творів споживачеві, елементом їх оформлення. У системі освіти він поступово стає засобом формування смаків і ціннісних орієнтацій людей, впливає на їхній індивідуальний імідж, спосіб життя і стиль поведінки. Класичний дизайн викристалізовувався з симбіозу ремісничої художньо-прикладної творчості й машинного промислового виробництва. Зародження дизайну як самостійної професійної діяльності пов'язане з розвитком масового виробництва, технологій прикладних наук.

Дизайн-освіта дедалі набирає все більшого значення. Вона організовує позитивне почуттєве сприймання людьми нових технічних принципів, конструкцій, матеріалів. Організаційна роль дизайну у виробках чи предметах зводиться до досягнення краси, зручності, приємності, які належать до кола естетичних мистецьких критеріїв. Тому програма підготовки фахівця з дизайну має бути орієнтована на розвиток творчого потенціалу, творчої виразності кожного студента. Фундаментальна роль у розвитку, становленні творчої особистості належить формуванню асоціативно-образного мислення як головного методу художньо-пізнавальної діяльності. Унікальна можливість асоціативного механізму дозволяє перетворити нечіткі відчуття, швидкоплинні враження, знайомі образи й спогади на неповторну художню цілісність, забарвлену індивідуальними уявленнями автора.

**Аналіз наявних досліджень.** Теоретико-методологічні засади дизайну як загальноцивілізаційного феномена та особливості дизайнерської діяльності описані в працях І. Рижової [6]. Проблеми професійної підготовки дизайнерів в Україні досліджують О. Фурса [7], С. Чирчик [8], О. Швець [9] та ін. Загальні проблеми дизайн-освіти розкриті в працях С. Кожухівської [3], В. Прусака [5] та ін.

У працях Р. Пильнік акцентовано увагу на образотворчій грамотності майбутнього дизайнера. Зроблено висновок, що мірилом професійності дизайнера є не тільки його загальна образотворча підготовка, а й ефективність створеного ним дизайн-об'єкта. Наголошено на доцільності викладання малюнку й живопису в підготовці майбутніх дизайнерів у вищій школі, розробці конкретних окремих завдань для дизайн-освіти з чітко визначеною метою [4, с. 281].

Українським дослідником М. Бірюковим аргументовано, що особливість дизайнерської діяльності полягає в специфічно-естетичному засобі цілісного осмислення й формування об'єктів. З'ясовано, що елементами художнього конструювання є: єдність кольору й форми; сполучення матеріалу й форми; відповідність форми призначенню; пропорційність різних форм. Акцентовано увагу на тому, що в процесі проектування форма в асоціаціях розглядається як пошукова, на основі споживчих властивостей, що повинні бути надані виробу або фірмовому стилю за даних умов економіки, ергономіки й технології виробництва. Виділено основні фізичні,

художні, естетичні та психологічні елементи форми [1, с. 85].

У працях Т. Бульби акцентовано увагу на дисциплінах «Академічний живопис», «Академічний рисунок», «Композиція». Наголошено, що викладання рисунку й живопису здійснюється з акцентом на аналітично-конструктивний підхід, який має на меті розвиток образної уяви, просторового мислення, цілісності бачення художника-конструктора, творчого осмислення об'єкту зображення та характерності його відтворення на папері. Визначено, що під час виконання завдань з живопису та рисунку студенти вчать розв'язувати проблеми композиційного характеру, а саме: розвивають уміння вибирати точку зору на об'єкт, здійснювати композиційне розташування об'єктів зображення на форматі. Зроблено висновок, що досконало оволодівши основними законами, правилами й методами образотворчої граматики при вивченні мистецьких дисциплін дизайнер-початківець стає здатним до творчої, інтуїтивно-логічної переробки об'єктів зображення, тобто стилізації, відбираючи головні визначальні риси для лаконічного й естетичного вираження загальної форми та змісту [2, с. 72].

**Невирішені аспекти проблеми.** Проте залишається недостатньо дослідженою специфіка організації дизайн-освіти в умовах коледжу, не визначена система вправ, що сприяють розвитку творчої уяви та фантазії майбутніх молодших спеціалістів дизайнерів.

**Мета статті** — дослідити специфіку організації дизайн-освіти в умовах коледжу, визначити систему вправ, що сприяють розвитку творчої уяви та фантазії майбутніх молодших спеціалістів дизайнерів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Реалізація дизайн-освіти в умовах роботи коледжу та розвиток професійних нахилів у цій сфері можливі за наявності цілісної системи, яка передбачає різні рівні освоєння цього виду мистецтва. Перший рівень — це знайомство з мовою художньо-проектної діяльності. Другий рівень — поглиблення уявлень про художньо-проектну діяльність, розвиток здібностей у цій галузі, формування важливих складових дизайнерського мислення: відчуття доцільності, раціональності, відчуття стилю, розкриття творчих нахилів студентів у галузі. Для третього рівня характерним є залучення студентів до художньо-проектної творчості, формування образного мислення, початкових професійних навичок в умовах спеціалізованих студій. Третій рівень відповідно включає в себе показники перших двох і відзначається розвинутих сприйняттям, осмисленим ставленням до художньо-проектної діяльності, вмінням виявити виражальні засоби цього виду мистецтва та їх можливості, здатністю до дизайнерської творчості та прагненням до поглиблення знань і вмінь у цій сфері. Система, яка забезпечить цілеспрямоване залучення студентів до художньо-проектної діяльності на різних рівнях, на наш погляд, буде сприяти стійкій динаміці пізнавальної активності та виявленню здібностей до цього виду мистецтва на ранній стадії.

Вважаємо, що в умовах коледжу необхідно приділяти увагу розвитку теоретичних основ у сфері навчання дизайну. Поглиблення в студентів теоретичних знань, практичних умінь і навичок під час освоєння основ проектування сприяє зростанню їх як фахівців. Майбутні дизайнери одночасно розширюють обсяг загальнокультурних знань, одержують естетичне виховання, розвивають потенціал своєї особистості.

Культурно-ціннісні орієнтації в дизайн-освіті формуються переважно за професійними критеріями оцінок художніх творів і дизайнерського продукту критиків-мистецтвознавців, митців-дизайнерів, художників. Ці критерії достатньою мірою відрефлексовані і тому відносно чіткі й зрозумілі. Оцінка, як правило, здійснюється не за одним, а за сукупністю критеріїв (технічна майстерність, натхненність, оригінальність, відповідність сучасним запитам тощо).

Проте практика показує, що вже на самому початку навчання студенти відчують дискомфорт від того, що не володіють початковими вміннями, навичками та не мають потрібних знань з рисунку, живопису, композиції.

Надзвичайно важливим під час вивчення дизайну є вміння відчувати простір (розміщення предметів у просторі, відчуття кольору, його зміни, відчуття освітлення, його зміни, форми та розміру предметів, об'єму та площі) та вміння створити цей простір на основі одержаних наукових знань, серед яких важливе місце належить математиці. Наприклад, створення та

організація простору інтер'єру. Від знань та вмінь дизайнера залежить правильність і краса, настрій і комфорт, стиль життя мешканців певного приміщення.

В основі професійної діяльності дизайнера важливе місце займає геометрія (вимірювання, геометричні фігури в різних проекціях, лінії (паралельні та перпендикулярні), вимірювання кутів, масштаб, оптичний масштаб, об'єм, площа, пропорційність). На основі цих знань дизайнер виконує план, розріз, креслення окремих фрагментів, предметів меблів із розмірами та з дотриманням пропорцій, що є необхідною частиною проектної документації створення інтер'єру. Важливою частиною цієї документації є проекції, що дають уявлення про геометричні якості приміщення та про об'єкти, що розміщуються в ньому.

Досвідчений дизайнер уявляє вже проекцію та може намалювати її від руки. Це, звісно, потребує великої практики, тренування зорової пам'яті, розвинутого вміння креслити та малювати за уявою. Елементарні правила перспективної побудови розкриваються під час аналізу зображень інтер'єру на картинах відомих художників. Разом з цим робимо невелику екскурсію в історію перспективи. Згадуючи про Давній Єгипет, підкреслюємо, що монументальний характер давньоєгипетських споруд пояснюється їх великими розмірами, геометричним спрощенням загальної форми та окремих елементів конструкції, а також точним компонуванням всієї споруди по одній вісі (коридор, через який усі входять).

У процесі аналізу картини та екскурсу в історію даємо визначення перспективі (це спосіб показу просторових фігур на площині такими, якими вони сприймаються з однієї нерухомої точки), її видів (повітряна (показує зміну кольору під впливом повітряного середовища) та лінійна (засіб перспективного зображення обрисів предметів)). Для правильного розуміння обох видів перспектив, їх вивчення перші заняття краще проводити на свіжому повітрі (в цьому є важливий момент у підготовці майбутніх дизайнерів до вивчення перспективи).

Вивчення перспективного зображення інтер'єру відбувається поступово. Розпочинаємо роботу над перспективним зображенням фронтального виду інтер'єру (площина картини паралельна протилежній стінці й потребує для перспективної побудови однієї точки сходження (відмічається перпендикулярною лінією з точки зору до лінії горизонту; в ній сходяться лінії простору)). Студенти виконують відповідні завдання.

1) перспективне зображення пустої кімнати; перспективне зображення вікон, дверей, плафонів; перспективне зображення шафи, стендів, стола, парт, стільців, квітів тощо.

2) виконання перспективного зображення інтер'єру за уявою на теми: «Сучасний офіс дизайнера», «Моя кімната», «Вітальня в будинку майбутнього» та ін.

Після оволодіння знаннями й практичним навичками у зображенні фронтального виду інтер'єру майбутні молодші спеціалісти дизайнери переходять до вивчення кутової перспективи в зображенні інтер'єру (перспектива з двома точками сходження). Наголошуємо, що обов'язково треба поєднувати, як і в першому випадку (вивчення перспективи зображення фронтального виду інтер'єру), теорію з зоровим сприйманням реальних об'єктів на перших етапах вивчення. Для виконання за уявою кутового перспективного зображення інтер'єру пропонуємо теми: «Моя кімната», «Мій майбутній робочий кабінет» та ін.

Під час навчання перспективі спрямовуємо роботу на формування відчуття гармонії, цілісності, тобто творчого мислення простором як єдиним цілим, розвиваємо смак, готуємо до майбутньої професійної діяльності, в якій доведеться враховувати смаки замовників.

Професійна підготовка дизайнера, здатного до творчого мислення, неможлива без взаємодії різноманітних форм роботи. Навчання студентів композиції з дисципліни «Живопис» є складним процесом, який включає як навчальну роботу в аудиторних умовах, так і самостійну творчу діяльність. Під час виконання навчальних робіт відбувається послідовне, системне оволодіння знаннями, практичними вміннями й навичками, технологією і технікою роботи над художнім твором. Самостійна творча робота вирішує ті самі проблеми, але на більш високому рівні, підпорядковуючи технічні проблеми зображення художньо-образним проблемам, пошуку найбільш точних, адекватних творчому задуму засобів зображення.

Оскільки одним з провідних завдань професійної підготовки студента-дизайнера є

розвиток у нього загальної здібності до творчості, то методи навчання майбутніх дизайнерів також повинні мати творчий характер. Одним з таких методів є метод колажа.

Колаж (від фр. collage — наклеювання, аплікація; у англ. — комбінація різнорідних елементів) — прийом в образотворчому мистецтві, що полягає в створенні живописних або графічних творів шляхом наклеювання на яку-небудь основу предметів і матеріалів, що відрізняються від основи за кольором і фактурою. Поєднання різнорідних матеріалів у колажі дозволяє досягти ефекту несподіванки й емоційної насиченості твору.

Перші свідчення використання техніки колажа належать приблизно до II століття до н.е., це відповідає часу винаходу паперу в Китаї. До X століття використання колажа зустрічається у край рідко. З X століття японці почали використовувати в своїй роботі спеціально оброблений папір, склеєний з невеликих шматочків. У Європі історія колажа бере початок у XIII столітті. Коштовні камені й метали почали використовувати для прикрашання святих зображень і їх обрамлень. Елементи з позолочених листів почали застосовуватися в прикрасі готичних соборів біля XV і XVI століть.

Незважаючи на використання до XII століття художніх методів, схожих на колаж, є твердження деяких критиків, що мистецтво колажа з'явилося лише після 1900 року, разом з першим витком модернізму. Як формальний експеримент колаж був введений представниками кубізму, футуризму й дадаїзму в XX столітті. Художня концепція колажа, пов'язана з початком модернізму, включала значно більше, ніж просто ідею композиції різнорідних матеріалів. Це був метод пошуку нових відкриттів у творчості видатних майстрів Же. Браку, П. Пікасо і А. Матіса. Прийнято вважати, що техніку колажа винайшов Жорж Брак у 1910 році, але приблизно в той самий час П. Пікасо створив свої перші колажі. З 1912 року колаж як метод активно застосовувався цими художниками і ставав характерною особливістю живопису синтетичного кубізму. Період кубізму в творчості цих художників характеризується пошуками радикально нових способів створення картини, тому вони почали включати в свої живописні й графічні композиції різнорідні елементи, такі як фрагменти газет, етикеток від пляшок тощо.

Колаж як напрям у мистецтві продовжував розвиватися в творчості сучасних художників і органічно увійшов до системи навчання майбутніх дизайнерів. Використовуючи техніку «колаж», студенти на прикладі геометричних абстракцій вчать прийомам і творчим рішенням у композиції.

Колаж, як техніка, відрізняється від інших форм творчої роботи своєю багатофункціональністю і можливістю застосування у самостійній роботі студентів. Технологія колажа цікава тим, що дозволяє отримати навички взаємодії з різними матеріалами, фактурами, текстурами. Компонування в колажі дозволяє прискорити процес пошуку якнайкращого варіанту композиційного рішення за рахунок рухливості окремих елементів композиції й швидкого їх переміщення. Такий спосіб дає більше можливостей для комбінування, гри з різними елементами композиції для поєднання їх у єдиний художній ансамбль.

У процесі пошуку творчого вирішення художнього образу колаж виконує роль своєрідного тренажера, двомірного конструктора, необхідного для розвитку в студентів творчої свободи в процесі навчання. Колаж як напрям застосовується в багатьох сферах візуальних мистецтв і сучасних арт-практик, створюючи нові напрями — мистецтво об'єкту, інсталяція, ассамбляж і фотомонтаж, які розширюють поняття площини й простору, художньої мови, фактури й форми.

Пояснюємо студентам, що тотальне розповсюдження колажа в культурі XX ст. зумовлене увагою художників до особливостей людської психіки і її змін; розвитком технічних засобів; формуванням мозаїчної культури, в якій сучасний автор створює мозаїчні тексти, новизна яких полягає в особливостях конструювання матеріалу.

Техніка колажу може служити підготовчим етапом у створенні живописної композиції. Спосіб зіставлення різних елементів у колажі, організації мас, знаходження колірної балансу відповідає принципам композиційного мислення, а не просто поєднання різнорідних і «склеєних» предметів. Метод колажа в образотворчому мистецтві — це метод створення творчої композиції в будь-якій фазі її закінченості, від ескіза до самостійного твору.

Мета методу колажа — розвиток творчої уяви в процесі художнього сприйняття навколишньої дійсності і творчої переробки візуальної інформації. Це перенавчання процесу бачення. Метод колажа направлений на зняття шаблонного сприйняття, розширення діапазону пошуку гармонії і контрастів на навколишньому світі і художній творчості. Метод колажа направлений на зняття обмежень сприйняття, зокрема що стосуються кольору, фактури і текстури предметів. Робота з коллажем розвиває здібність до сприйняття і переробки візуальних форм і образів навколишнього середовища, що є професійною якістю дизайнера.

Отже, метод колажа є ефективним у дизайн-освіті, він дозволяє формувати в студентів-дизайнерів такі професійні якості, як: здатність синтезувати набір можливих рішень або підходів до виконання дизайн-проекта; уміння розробляти проектну ідею; володіння прийомами роботи з кольором і колірними композиціями, засновану на концептуальному, творчому підході до вирішення дизайнерських завдань.

Можливість розвивати й будувати сучасну дизайнерську освіту дає широке вивчення мистецтвознавчої спадщини та історії розвитку дизайну, яка направлена на формування професійного рівня майбутніх дизайнерів, показує роль і місце сучасного дизайну в суспільстві, принципи його розвитку. Освоєння сучасного мистецтвознавчого пласта має велике теоретично-методичне значення та є суттєвою умовою формування висококваліфікованого фахівця. Підсумовуючи, скажемо, що дизайн із його соціокультурною спрямованістю, художньо-образним мисленням є тією формою науково-практичної діяльності, за допомогою якої можливе утворення та реалізація таких соціально значущих програм, як культурно-виховна, розвиток творчого потенціалу молоді тощо.

#### Література:

1. Бірюков, М. Ю. Особливості та асоціативність сприйняття геометричних форм // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. Вип. 26: Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) / ред. кол.: В.К. Буряк, Л. В. Кондрашова, Г. Б. Штельмах та ін.; гол. ред. В. К. Буряк. — Кривий Ріг: КДПУ, 2009. — С.44-49.
2. Бульба Т. Ю. Роль мистецьких дисциплін у фаховій підготовці дизайнерів // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. Вип. 26: Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) / ред. кол.: В. К. Буряк, Л. В. Кондрашова, Г. Б. Штельмах та ін.; гол. ред. В. К. Буряк. — Кривий Ріг: КДПУ, 2009. — С.72-76.
3. Кожуховская С. М. Дизайн-образование. Структура. Содержание и методы реализации // Автореф. дис. ... док.пед.наук. Специальность 13.00.08 — теория и методика профессионального образования / Московский педагогический государственный университет. — Москва, 2012. — 40 с.
4. Пильнік Р. О. Педагогічні засади фахової підготовки дизайнерів // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. Вип. 26: Мистецька освіта в Україні (теорія, методи, технології) / ред. кол.: В. К. Буряк, Л. В. Кондрашова, Г. Б. Штельмах та ін.; гол. ред. В. К. Буряк. — Кривий Ріг: КДПУ, 2009. — 281-286.
5. Прусак В.Ф. Методологічні підходи до підготовки дизайнерів у вищих навчальних закладах / В.Ф.Прусак // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. — Вип. 61. — 2006. — С. 131-138.
6. Рижова І.С. Дизайнерська діяльність: сутність, структура, механізм, спрямованість //Збірник наукових праць Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. — Запоріжжя: ЗДІА, 2005. — Вип.22. — С. 156-169.
7. Фурса О.О. Дидактичні принципи у підготовці майбутніх дизайнерів / Фурса О.О. // Професійно-технічна освіта. — 2005. — №1. — С.12-13.
8. Чирчик С. В. Поняття «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» в науці як ціннісні орієнтири дизайн-освіти /С. В. Чирчик // Вісник Житомирського державного університету. — Житомир: ЖДУ, 2010. — Вип.54. — С.82-85.
9. Швець О.А. Творчий розвиток фахівця з дизайну на засадах компетентнісного підходу у процесі підвищення кваліфікації. — Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. — Вінниця, 2012. — 246 с.

*У статті досліджено специфіку організації дизайн-освіти в умовах коледжу. Визначено види вправ, що сприяють розвитку творчої уяви та фантазії майбутніх молодших спеціалістів дизайнерів.*

**Ключові слова:** дизайн, коледж, підготовка дизайнерів, професійна освіта.

*В статтє исследовано специфіку організації дизайн-освіти в умовах коледжу. Определено види упражнєний, которє содействуют развитию творческого воображения и фантазии будущих младших*

спеціалістів дизайнерів.

**Ключевые слова:** дизайн, коледж, подготовка дизайнеров, профессиональное образование.

*In the article the specific of organization of preparation of designers is investigational in the conditions of college. Certainly types of exercises which assist development of creative imagination and fantasy of future junior specialists of designers.*

**Keywords:** design, college, preparation of designers, trade education.

УДК 371.14

Л.А. Марцева  
м. Вінниця, Україна

## ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ОСВІТНЯ ПЕРСПЕКТИВА ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток суспільства, зміни соціального замовлення на фахівців технічного профілю вимагають удосконалення професійної підготовки студентів відповідно до сучасних наукових підходів. Тенденції щодо реформування системи професійної освіти висуквають вимоги не лише до професіоналізму, а й до особистості майбутніх фахівців. Теоретико-методологічні засади формування системи професійної підготовки студентів спираються на сучасні загальнонаукові підходи: системний, синергетичний, компетентнісний, особистісно орієнтований, ресурсний, інтеграційний та ін.

Інтеграційний підхід є нині необхідною умовою підготовки сучасного фахівця, який здатен адаптуватися до мінливих професійних умов та сучасного ринку праці.

**Аналіз попередніх досліджень.** Теоретико-методичні основи професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі досліджували О. Абдуліна, О. Булавенко, М. Євтух, А. Кузьмінський, Л. Пуховська, М. Сметанський та ін. Методологічні та теоретичні засади особистісно орієнтованої освіти розробили В. Андрущенко, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Кульневич, О. Сухомлинська, А. Хуторський, Г. Яворська, І. Якиманська та ін. Системний підхід до професійної підготовки обґрунтували А. Алексюк, В. Безпалько, Б. Гершунський, Н. Кузьміна, В. Кушнір та ін. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців дослідили В. Болотов, П. Горностаї, О. Овчарук, В. Петрук, Ю. Татур та ін.

Проблеми інтеграції розглянуто у вітчизняній та світовій педагогіці. Психологічні аспекти цього процесу обґрунтували М. Іванчук, В. Семиченко та ін. Інтеграційні процеси у професійно-технічній школі розглядали Р. Гуревич, І. Зязюн, Ю. Ковальов, Н. Ничкало та ін. Розробка інтегрованих курсів у навчальному закладі та використання інтегрованих методів для підготовки фахівців дослідили К. Гуз, О. Джулик, І. Козловська, Л. Лукьянова, В. Сидоренко, Н. Талалуєва та ін.

Водночас аналіз наукових досліджень та практичного досвіду роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації свідчить, що проблема інтегративного підходу в підготовці майбутніх практико орієнтованих фахівців технічного профілю ще не була предметом дослідження.

**Метою статті** є дослідження інтегративної професійної підготовки молодших спеціалістів технічного профілю у коледжі щодо формування їх професійної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне виробництво в Україні підтверджує потребу в молодших спеціалістах, оскільки вони характеризуються високим рівнем професійно зорієнтованої підготовки. Знання сучасних технологій, готовність до виконання завдань дають їм змогу зайняти своє місце на виробництві. У вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації студенти впродовж навчання здобувають знання, практичні уміння та навички, відповідну фахову компетентність і після одержання диплома вже готові до роботи на виробництві.



Входження до єдиного європейського освітнього і наукового простору потребує для сучасної української молоді вирішення проблеми власної соціальної мобільності, в якій *інтеграційна професійна компетентність* відіграє велику роль.

На думку експертів, поняття «компетентність» у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців охоплює:

- задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання);
- використання знань і вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до цієї роботи;
- здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих результатів;
- здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях;
- здатність застосувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності [1, с. 96-97].

Великий тлумачний словник української мови містить визначення інтеграції як «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [2, с. 401].

Філософський енциклопедичний словник надає визначення інтеграції як «стороні процесу розвитку, зв'язаної з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів... Процеси інтеграції ведуть до піднесення рівня цілісності та організованості системи» [9]. Філософи вважають, що дидактична інтеграція наукових знань зумовлюється інтеграцією природничих, технічних та суспільних наук.

Педагогічний словник тлумачить інтеграцію навчання «як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); створення інтегрованого змісту навчання — предметів, які об'єднували в єдине ціле значення з різних галузей» [5, с. 16].

Узагальнення та осмислення досвіду інтеграції в педагогіці відбулося у 80-х роках ХХ ст., що пояснювалося соціально-економічними змінами в суспільстві, змінами змісту та методів навчання.

На думку Б. Кедрова, інтегративність — це принцип організації науки, внутрішній її стан, єдина умова адекватно відобразити новий предмет дослідження, відбиваючи при цьому всі його аспекти одночасно в їхньому зв'язку [4]. На початку 90-х років виникло поняття «дидактична інтеграція», як «можливість побудови моделі навчання на базі одного з профільних загальноосвітніх предметів» [4, с. 48].

Н. Мойсеюк трактує інтегративність «як орієнтацію на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу» [6].

Відомий дослідник В. Сластьонін вважає, що «інтегративність — це міждисциплінарна кооперація наукових досліджень та навчальних предметів, змістова та структурно-функціональна єдність навчального процесу» [8].

На думку І. Беха, «втільнення інтеграції як дидактичного принципу в навчальних предметах полягає у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим» [1, с. 5]. Мова йде про конструювання інтегрованих навчальних курсів, міжпредметні зв'язки дисциплін різних циклів навчання, інтегровані форми навчання тощо.

Ефективна політика в галузі трудових ресурсів нашої країни потребує узгодження дій між роботодавцями та вищими навчальними закладами щодо підготовки фахівців, які здатні до конкуренції в умовах сучасного інформаційного та комунікаційно-насиченого простору.

Інтеграція у вищій професійній освіті зумовлена Болонською декларацією, що спрямована на формування єдиної системи навчання для підвищення мобільності громадян, конкурентоспроможності загальноєвропейської вищої освіти, можливості студентів різних країн здобути якісну професійну освіту.

Комплексний інтегративний підхід у навчально-виховному процесі здійснюється за такими напрямками: інтеграція теоретичного та виробничого навчання; міжпредметна інтеграція; інтеграція набутих знань та майбутньої професійної діяльності тощо.

Інтеграцію теоретичного та виробничого навчання науковці вбачають у переході вищих

навчальних закладів на трисеместрову систему навчання, за якою два триместри є теоретичними, а один — практичний. Така, запроваджена у розвинутих країнах система, переконливо засвідчила переваги у підготовці компетентних сучасних фахівців [1]. Практичний триместр передбачає проведення для студентів робочої практики, яка може відбуватися як перевірка теоретичних знань у спеціальних робочих приміщеннях навчального закладу чи на виробничому підприємстві. Зрозуміло, що трисеместрова система навчання орієнтується на підготовку фахівців широкого профілю, здатних пристосовуватись до вимог практики і часу.

Поєднання навчання з виробництвом запозичено Вінницьким національним технічним університетом (ВНТУ) в університетів Канади і США та адаптовано до умов нашої країни. Зазначена форма організації навчально-виховного процесу вимагає комплексної науково-методичної роботи всіх підрозділів навчального закладу, розробки ключових принципів упровадження концепції єдиної професійної системи навчання, перегляду змісту навчального процесу з оновленням принципів положень, співпраці вищих навчальних закладів з організаціями та підприємствами, що надають робочі місця.

Взаємозв'язок процесу навчання у вищих навчальних закладах з практичною діяльністю на підприємствах підвищує ефективність інтеграційних процесів, що дозволяє наблизити сучасні вимоги виробництва до реального процесу підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Сучасна професійна підготовка молодших спеціалістів технічного профілю шляхом інтегративного підходу, на наш погляд, включає в себе сукупність елементів професійного навчання, політехнічної освіти, професійного виховання, загальнокультурного кругозору і розпочинається з аналізу суттєвих зв'язків між елементами інтеграції — предметами, ключовими поняттями, галузями знань.

Міжпредметна інтеграція природничо-математичних дисциплін є важливою умовою формування навчально-пізнавальної діяльності студентів першого курсу. Така інтеграція створює умови для перенесення набутих знань, вмінь і навичок у майбутню професійну діяльність студентів, розширення пошукових методів навчання, застосування проблемно-пізнавальних завдань, запровадження евристичного навчання.

Загальнотехнічні дисципліни, що вивчають студенти на старших курсах, об'єднують знання з математики, фізики, хімії, інженерної і комп'ютерної графіки, електротехніки, креслення, метрології, основ екології, охорони праці, безпеки життєдіяльності, економіки тощо. Упродовж вивчення спеціальних дисциплін важливим є створення на заняттях відповідних умов, за яких можна успішно реалізувати інтеграційний підхід. Досвід засвідчує, що потужна міжпредметна інтеграція є міцною базою для формування у студентів ключових компетенцій та узагальнених способів дій. Аналіз навчальних програм демонструє, що інтегративного узгодження між загальноосвітніми та професійними предметами ще немає, теми повторюються в різних предметах, відбір теоретичних знань, необхідних для формування ключових компетенцій у студентів відбувається стихійно.

Ознаками ефективної інтегративної професійної підготовки студентів у навчальному закладі є її багатоаспектність, системність та поліструктурність.

На думку дослідників, педагогічна інтеграція передбачає три рівні:

- інтеграція окремих навчальних тем;
- інтеграція навчальних дисциплін у формі дидактичних одиниць;
- інтеграція як єдиний навчальний предмет.

Для молодшого спеціаліста технічного профілю найбільшого значення набуває інтеграція загальнотехнічних дисциплін, оскільки вона розширює його технічний світогляд, сприяє розвитку творчого мислення та вміння застосовувати набуті знання для розв'язання будь-яких виробничих завдань, знаходити нові та комбінувати уже відомі способи їх вирішення.

Інтегративний підхід у сучасній професійній освіті забезпечує дидактичну ефективність навчального процесу, допомагає усунути дублювання інформації, зменшує загальну кількість навчальних дисциплін, підвищує рівень самостійності студентів. Інтеграції знань приділено багато уваги дослідників, натомість проблема інтеграції набутих знань, практичних умінь та

навичок упродовж професійної діяльності вивчена недостатньо.

Інтеграція споріднених професійно орієнтованих дисциплін сприяє економії навчального часу, формуванню основ наукового світогляду, накопиченню у студентів інтегрованих знань з напрямку підготовки. Використання інформаційних технологій майбутніми фахівцями є найбільш перспективним з процесів інтеграції, оскільки вони дозволяють здобувати та ефективно використовувати будь-яку інформацію. Використання глобальної мережі Internet, технологій Microsoft, Netscape розширює можливості інтеграції, дає можливість підвищити свою кваліфікацію. Професійна підготовка студентів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій набуває індивідуалізації та практичного спрямування на світовий ринок праці.

Інтеграція впливає також на становлення особистості майбутнього фахівця. З позиції виховного процесу інтеграцію необхідно розуміти як створення цілісного навчально-виховного процесу та науково обґрунтованої системи цілеспрямованого керування процесом формування особистості майбутніх фахівців.

Інтеграція у професійному вихованні студенті набуває актуальності у зв'язку з євроатлантичною інтеграцією та проявляється у формуванні особистості, відкритої для світової культури. Разом з тим формування космополітичної розвиненої особистості ТЕПЕР тісно пов'язане із збереженням своєї національної ідентичності.

Сучасний підхід до підготовки молодших спеціалістів технічного профілю у коледжі покликаний досягнути інтеграційного результату — сформувати професійну компетентність, яка визначає якість професійної підготовки та характеризує готовність фахівця використовувати набуті знання, уміння та навички у професійній діяльності; готовність до самовдосконалення та постійного підвищення свого професіоналізму. Забезпечення максимальної інтеграції в навчально-виховному процесі дозволяє об'єднати наявні та нові види, методи, засоби та форми сучасної професійної підготовки студентів, прискорити реагування на вимоги сучасного ринку праці, покращити співпрацю викладацького складу навчального закладу щодо ефективної підготовки майбутніх фахівців.

**Висновок.** Інтеграція у професійній підготовці майбутніх фахівців проявляється в вигляді взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знань, міжпредметній інтеграції, інтеграції теоретичного та виробничого навчання, інтеграції змісту професійної підготовки. Застосування інноваційних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є потужним засобом інтеграції знань, практичних умінь, навичок і професійного досвіду.

### Література:

1. Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива / І.Д. Бех // Початкова школа. — 2002. - № 5. — С. 5-6.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: [уклад. і ред. В.Т. Бусел]. — К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. — Хмельницький: ТУП, 2002. — 334 с.
4. Кедров Б.М. О синтезе наук / Б.М. Кедров // Вопр. Философии. — 1973. - № 3. — С 77-83.
5. Короткий термінологічний словник з педагогіки / [укладач Мельничук С.Г]. — Кіровоград, 2004. — 34 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: [навчальний посібник] / Н.Є. Мойсеюк. - [5-те видання, доповнене і перероблене]. — К., 2009. — 656 с.
7. Мокин Б.И. Итоги восьмилетнего эксперимента по внедрению трехуровневой системы обучения «бакалавр, инженер, магистр» в ВГТУ / Б.И. Мокин. - Вестник международной академии наук высшей школы.— 1999.—№ 3 (9).—С. 80—92.
8. Слостенин В.А. Высшее педагогическое образование в России на пути реформирования [Электронный ресурс] / В.А. Слостенин — Режим доступа: <http://www.pedlib.ru/Books/1/0075/1.0075-0107.shtml>.
9. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С.С. Аведишев, Э.А. Асаб оглы, Л.Ф. Ильичев и др.] — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
10. Храбан А.А. Організація, зміст та методика проведення робочих семестрів / А.А. Храбан / Вісник ВПІ.— 1995.—№ 1.— С. 60—64.

*У роботі висвітлюються напрями інтеграції та значення інтегративного підходу у підготовці майбутніх*

фахівців технічного профілю до професійної діяльності. Автор розглядає значення співпраці вищого навчального закладу з підприємствами та організаціями для підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців. Наведено аналіз інтегративної складової у формуванні фахової компетентності студентів.

**Ключові слова:** студент, професійна освіта, інтеграція, компетентність.

*В работе обоснованы направления интеграции и значение интегративного подхода в подготовке будущих специалистов технического профиля к профессиональной деятельности. Автор рассматривает значение сотрудничества учебного заведения с предприятиями и организациями для подготовки конкурентоспособных специалистов. Приводится анализ интегративной составляющей в формировании профессиональной компетентности студентов.*

**Ключевые слова:** студент, профессиональное образование, интеграция, компетентность.

*The directions of integration and the importance of the integrative approach in preparation the future technical specialists to professional activities are ascertained in the article. The author studies the importance of collaboration between the higher educational establishment and the organizations and companies for preparing competitive in the labor market specialists. The author also analyzes the integrative part in the formation of the students' professional competence.*

**Keywords:** student, professional education, integration, competence.

УДК 371.261:004.588

О.М. Мигдалович  
м. Могилів-Польський, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

**Постановка проблеми.** Завдяки стрімкому розвитку інформаційних технологій за останні роки стала актуальною проблема модернізації сучасної системи освіти. Суть цієї модернізації найбільше відобразилася в концепції дистанційної освіти (ДО). Завдяки такому глобальному явищу як Інтернет, ДО поступово охоплює всі шари суспільства та стає одним із найважливіших факторів його розвитку.

Сучасна дистанційна освіта являє собою досить розгалужену систему передачі знань на відстані за допомогою різних засобів і технологій, результатом якої є отримання студентами необхідної інформації для успішного використання її в практичній діяльності [1].

Однією з важливих тенденцій розвитку освіти є пошук інноваційних методів контролю знань, які відповідають вимогам об'єктивності, надійності, технологічності при невеликих витратах.

Тест — це науково обґрунтований інструмент оцінювання набутих знань, навичок і умінь студентів, специфічна форма системи завдань відповідного змісту, за допомогою якої можна здійснювати індивідуальний контроль результатів навчання кожного студента, а також мобільно керувати навчально-виховним процесом. Нерідко в порівнянні з традиційними формами контролю знань, такими як контрольні роботи, заліки, диференційовані заліки чи іспити, тести виявляються більш ефективними.

Використання тестів для перевірки знань дає змогу ефективно спланувати навчальний час, ставить перед студентами однакові вимоги і цим усуває суб'єктивність в оцінюванні. Ще один важливий позитивний момент тестування — зменшення хвилювання студента, адже спілкування з викладачем відбувається опосередковано. Об'єктивність оцінювання знань студента спонукає його до самоконтролю та самовдосконалення. За допомогою тестування викладач може забезпечити систематичність контролю засвоєння матеріалу.

**Аналіз попередніх досліджень.** Як показує аналіз наукових робіт, найважливішим аспектом будь-якої освітньої діяльності є система контролю якості знань [2]. Широке використання навчальними закладами засобів нових інформаційних технологій навчання

створило передумови до застосування систем комп'ютерного тестування для контролю якості знань студентів на всіх етапах навчального процесу. Очевидно, що такі системи актуальні не тільки для визначення рівня підготовки, але й для моніторингу навчального процесу, організації адаптивного навчання, дистанційної освіти.

**Мета статті.** Метою дослідження є розробка та впровадження у роботу ВНЗ I-II рівнів акредитації методичної системи контролю якості навчальних досягнень студентів засобами нових інформаційних технологій дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Системи комп'ютерного контролю знань — це програмні системи (системи тестування), що дозволяють проводити аналіз знань студентів за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Очевидним фактом є те, що тести дозволяють одержати об'єктивні оцінки рівня знань, умінь, навичок і уявлень, виявити прогалини в підготовці. Безумовно, найбільш раціональними шляхами, що забезпечують економію часу є інтенсифікація навчального процесу, зміна загальної організації навчання і перехід від групових форм занять і контролю знань до індивідуальних, автоматизованих.

Одна з переваг автоматизованих систем контролю знань у тому, що вони можуть використовувати складні методики подання завдань студентам, які називають стратегіями тестування. На теперішній день у світі існує велика кількість систем комп'ютерного тестування. Найбільш ефективно та зручно комп'ютерне тестування реалізоване в середовищах дистанційного навчання.

Дистанційна освіта (дистанційне навчання) — це сукупність сучасних технологій, що покликана забезпечити осіб, що навчаються, необхідним обсягом досліджуваного матеріалу. Навчаючись дистанційно, студенти інтерактивно взаємодіють з викладачами і між собою, маючи можливість самостійно працювати і засвоювати навчальний матеріал.

ДО — це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між студентом і викладачем за допомогою сучасних технологій та мультимедіа [3].

Особливості дистанційного навчання:

- поділ викладача та студента в часі або просторі, або ж і в часі, і в просторі одночасно;
- використання значної кількості технічних засобів, що об'єднує викладачів та студентів і забезпечує донесення змісту навчального курсу до користувача;
- використання специфічних навчальних програм та матеріалів;
- двостороння комунікація, що уможлиблює взаємодію учнів і персональних викладачів і відрізняється від пасивного сприйняття трансльованої через мережі оповіщення інформації;
- можливість очних зустрічей для проведення семінарів з особистим викладачем, взаємодії студентів один з одним.

Розробка та впровадження системи ДО — один з провідних напрямів діяльності вищих навчальних закладів. Стрімкий розвиток Інтернет-технологій доводить перспективність і необхідність дистанційного навчання студентів. Використання системи ДО, що включає систематизований матеріал у межах програми навчальної дисципліни, дозволяє охопити всі види навчальної діяльності. Комплекс дистанційного навчання здатний представити віртуальну лабораторію, здійснити моніторинг рішення задачі, провести контроль знань.

Використання системного підходу до розробки систем ДО дозволяє зробити серйозний крок на шляху переходу від пізнавальної до прагматичної моделі освіти, сприяє рішенню проблем створення систем дистанційної освіти нового покоління, що дають можливість збільшити кількість користувачів, підвищити наочність представлення матеріалу, використовувати електронний матеріал тривалий час, звести до мінімуму витрати на пошук і підбір літератури, здійснювати контроль отриманих знань тощо.

Одним з найбільш ефективних засобів ДО є LMS (Learning Management System) — інформаційні оболонки, які інтегрують у собі багато можливостей для вивчення структурованої інформації будь-якої складності. Такі оболонки отримали надзвичайно широке застосування в країнах Західної Європи, Канади, США. У цих системах повною мірою реалізуються такі

принципи відкритих освітніх технологій, як: інтерактивність, загальнодоступність, можливість неодноразового використання веб-орієнтованого навчального матеріалу. Наразі ці LMS доступні як у вигляді продуктів із відкритим кодом (Open source), так і комерційних систем.

З 2010 року цикловою комісією комп'ютерних дисциплін ДВНЗ «Моги́лів-Подільський монтажно-економічний коледж» проводиться експериментальне впровадження елементів ДО в навчальний процес студентів спеціальності 5.05010201 «Обслуговування комп'ютерних систем і мереж». На даний момент розроблено та впроваджено 7 навчальних курсів із комп'ютерних спеціальностей. Також засоби ДО використовуються при проведенні технологічної та переддипломної практик, курсового та дипломного проектування.

Розробка курсів дистанційного навчання проводиться з використанням середовища Moodle. Це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке може використовуватись як платформа для електронного, в тому числі дистанційного навчання. Moodle — це безкоштовна, відкрита (Open Source) система управління навчанням (LMS). Вона реалізує філософію «педагогіки соціального конструктивізму» та орієнтована насамперед на організацію взаємодії між викладачем та учнями, хоча підходить і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання [4]. Система Moodle отримала надзвичайно широке розповсюдження в світовому освітньому просторі. Станом на жовтень 2013 року в мережі Інтернет нараховувалось біля 87 тис. зареєстрованих сайтів, заснованих на цій технології, з 73,7 млн. користувачів та майже 8 млн. курсів [5].

Система Moodle пропонує широкий спектр можливостей для повноцінної підтримки процесу навчання в дистанційному середовищі — різноманітні способи представлення навчального матеріалу, перевірки знань та контролю успішності.

Для контролю знань у середовищі Moodle можуть використовуватись такі типи тестових запитань [4]:

- Множинний вибір (питання в закритій формі). Студенту задається питання і пропонується кілька варіантів відповідей, з яких він має відзначити ті, які вважає правильними. Є два різновиди питань цього типу: тільки з однією правильною відповіддю, з однією або декількома правильними відповідями.

- Альтернативне питання. Відповідь на таке запитання студент має вибрати з двох варіантів: Правильно чи Неправельно.

- Числове питання. У якості відповіді на питання студент має ввести число з певною точністю, заданою викладачем. Також при цьому може бути потрібно вказати одиниці виміру.

- Вкладені питання. Це гнучкий засіб, який дозволяє викладачеві довільним чином конструювати тестові запитання, вставляючи поля для введення відповідей різного типу в довільні місця тексту питання.

- Питання на відповідність. Викладач задає перелік питань і відповіді до них. Студент має знайти правильну відповідність між питанням і відповіддю на нього.

- Коротка відповідь (питання у відкритій формі). У якості відповіді на таке запитання потрібно ввести з клавіатури слово або коротку фразу. Допускається кілька правильних або частково правильних відповідей.

- Випадкове питання. Це засіб, що дозволяє випадковим чином вибирати для включення в тест наявні в цій категорії питання. Випадкове питання не містить власної навчальної інформації, це тільки посилання на інші питання заданої категорії.

У Moodle реалізований гнучкий механізм створення тестів, згідно з яким спочатку формується база даних, яка містить тестові питання, а вже потім ці тестові питання включаються до складу одного або декількох тестів. Перевага такого підходу в тому, що створене один раз тестове запитання можна включити до складу декількох різних тестів. І якщо викладач у деяке тестове питання внесе зміни, то вони відразу будуть враховані у всіх тестах, які містять це питання.

Приклади розробки тестів у середовищі Moodle представлені на сайті ДО ДВНЗ «Моги́лів-Подільський монтажно-економічний коледж» [6].

Також, необхідно зазначити, що система Moodle містить потужні компоненти для аналізу засобів контролю знань. Аналіз питань дозволяє викладачеві дізнатися, як студенти засвоїли відповідний розділ дисципліни, проаналізувати якість тестових питань і відсоток студентів, які впоралися з кожним з них. Приклад таблиці аналізу структури тесту зображено на рисунку 1.

Розглянемо найбільш важливі стовпці таблиці.

Номер питання (Q#). Тут відображається унікальний номер, який присвоюється питанню при занесенні його до бази даних. Біля номера є дві піктограми: одна відображає тип запитання, інша дозволяє переглянути це питання в окремому вікні.

Стандартне відхилення (Standard deviation). Цей показник оцінює, наскільки різняться між собою відповіді різних студентів. Якщо всі студенти, відповідаючи на це питання, набрали однакову кількість балів, то стандартне відхилення дорівнює нулю. Стандартне відхилення обчислюється як квадратний корінь з суми квадратів відхилень оцінок від їх середнього значення, розділеної на кількість цих оцінок.

Індекс дискримінації (Discrimination index). Це показник, який характеризує якість тестового запитання, точніше його здатність відрізнити сильних студентів від слабких. Для розрахунку індексів дискримінації, за результатами відповідей на всі питання тесту, студенти діляться на три третини: сильні, середні і слабкі студенти. Якщо запитання має негативний індекс дискримінації, то воно, як правило, містить помилку і його слід видалити з тесту (запитання B5 у наведеному прикладі).

Q#	Назва питання	Standard deviation	Discrimination index	Discriminative efficiency
8	Случайный (По умолчанию для ВУ ООП и подкатегории)	0.00%		
	B1	50.00%	63.25%	100.00%
	B2	53.45%	63.45%	100.00%
	B3	0.00%		
	B4	54.77%	86.37%	100.00%
	B5	40.82%	-9.71%	-10.03%
	B6	0.00%		
	B7	51.64%	31.62%	40.00%
	B8	40.82%	88.00%	100.00%
	B9	0.00%		
	B10	0.00%		
	B11	0.00%		
	B12	40.82%	36.39%	70.00%
	B13	44.72%	87.08%	100.00%
	B14	35.36%	10.70%	13.39%
	B15	0.00%		
	B16	44.72%	8.87%	10.71%
	B17	0.00%		

**Рис. 1. Аналіз структури тесту**

Коефіцієнт дискримінації (Discriminative efficiency). Це інший показник, у якому теж зіставляються відповіді сильних і слабких студентів. Коефіцієнт дискримінації є коефіцієнтом кореляції між сумою балів, набраних у цьому питанні і в тесті в цілому. Позитивні значення коефіцієнту свідчать, що на це питання краще відповіли сильні студенти, негативні — що на нього краще відповіли слабкі. Останнє має стати предметом аналізу тесту.

Коефіцієнт дискримінації дає точніші результати, ніж індекс дискримінації, так як при обчисленні коефіцієнта беруться до уваги результати всієї групи студентів без штучного поділу на сильних, середніх та слабких.

Окрім звичайного комп'ютерного тестування середовище Moodle дозволяє створювати

різноманітні ігрові засоби контролю знань:

– Кросворд. Ця гра на основі слів з глосарію або запитань типу «Коротка відповідь» генерує випадковий кросворд. Викладач може встановити максимальну кількість стовпців/рядків або слів, які може містити кросворд. Після введення всіх відповідей студент може перевірити їх правильність. Генерація кросворду є динамічною, а отже його вміст та конфігурація відрізняється для кожного студента.

– Гра «Шибениця». Ця гра вимагає слова з глосарію або запитання типу «Коротка відповідь», на основі якого генерує головоломку «Шибениця». Викладач може встановити кількість слів, що містить кожна гра, чи відображати першу або останню букву слова на початку гри, чи відображати запитання або відповідь в кінці.

– Мільйонер. Студенту по черзі відображаються запитання, і якщо він відповідає правильно, то рухається вгору до наступного запитання у грі, поки не дасть всі правильні відповіді. Якщо на деяке запитання студент відповів неправильно, гра завершується.

– Судоку. Ця гра відображає головоломку «Судоку» з недостатньою для вирішення кількістю чисел. Кожна правильна відповідь на запитання відкриває додаткові числа, що робить вирішення головоломки простішим.

– Змії та сходи. Відображається ігрове поле, рух по якому здійснюється шляхом викидання гральної кості. Викидання здійснюється тільки при правильній відповіді на запитання.

– Прихована картинка. Гра полягає у відкритті прихованого зображення. Кожна правильна відповідь на запитання відкриває деяку частину зображення.

Використання ігрових методів контролю знань значно підвищує інтерес студентів до його проходження. Приклад одного з ігрових засобів зображено на рисунку 2.



Рис. 2. Приклад використання елемента «Кросворд»

**Висновки.** Комп'ютерне тестування — засіб, який дозволяє викладачу з мінімальними затратами часу об'єктивно оцінити знання багатьох студентів.

На основі аналізу результатів упровадження розглянутої системи контролю знань можна відзначити такі переваги використання засобів дистанційного навчання:

1. Студенти сприймають комп'ютерні тести позитивно. Добре спланована система



тестування є гарним стимулом, який спонукає студентів до систематичної роботи протягом семестру.

2. Оптимізація робочого часу викладача за рахунок автоматичної перевірки результатів, усунення впливу людського фактора.

3. Студенти та їх батьки можуть у будь-який момент отримати повну та прозору інформацію про результати контролю та оцінювання знань.

4. Можливість аналізу проведених тестів з метою корекції методики викладання та заміни неякісно складених запитань.

У підсумку відзначимо, що у вищій освіті, поза сумнівом, настала «мережева епоха», епоха дистанційного навчання. І найголовніше тут, як і в інших видах освіти, — якість навчання і достовірне оцінювання.

### Література:

1. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності / Освітній портал [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/articles/30.html>. — Назва з екрана.
2. Забезпечення відкритості, прозорості та об'єктивності оцінювання якості навчальної роботи студентів: досвід, проблеми, перспективи розвитку: зб. мат. наук.-метод. конф. 2 лют. 2010 р. : у 2 т. — Т. 2. — К.: КНЕУ, 2010.
3. Дистанційна освіта / Освітній портал [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/>. — Назва з екрана.
4. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн. — Харьков: ХНАГХ, 2009. — 292 с.
5. Статистика Moodle [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://moodle.org/stats/>. — Назва з екрана.
6. Центр дистанційної освіти МПМЕК [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mpmek.mdl2.com>. — Назва з екрана.

*Стаття присвячена основам розробки та впровадження у роботу ВНЗ I-II р.а. системи тестового контролю навчальних досягнень студентів з використанням засобів нових інформаційних технологій дистанційного навчання.*

**Ключові слова:** дистанційна освіта, дистанційне навчання, комп'ютерне тестування, тестовий контроль знань.

*Статья посвящена основам разработки и внедрения в работу вузов I-II уровня аккредитации системы тестового контроля знаний студентов с использованием средств новых информационных технологий дистанционного обучения.*

**Ключевые слова:** дистанционное образование, дистанционное обучение, компьютерное тестирование, тестовый контроль знаний.

*The article is devoted to the basics of developing and implementing into the work of the universities of I-II accreditation level the system of test control of student academic achievements by the use of new information technologies for distance learning.*

**Keywords:** distance education, distance learning, computer testing, test control of knowledge.

## ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

**Постановка проблеми.** Висока динаміка розвитку сучасної науки й технологій, а також жорсткі вимоги ринку праці, породжують проблеми в процесі професійної підготовки фахівців, як у вищих навчальних закладах, так і на підприємствах. ВНЗ відчувають гостру потребу в технологіях, які б дозволяли встигати за сучасними темпами накопичення знань.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес ВНЗ привертають увагу багатьох науковців, зокрема перспективи та проблеми їх застосування розглядають у своїх роботах О. Баранов, І. Булах, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Жилияєв, Ю. Жук, В. Заболотний, В. Клочко, А. Коломієць, Л. Коношевський, В. Лапінський, Г. Луковкін, Н. Морзе, О. Подзігун, Н. Прокопенко, Ю. Рамський, В. Редько, В. Сумський, М. Шут та ін. Зокрема, проблематикою моделювання процесів та явищ займалися: В. Биков, І. Левіна, В. Пінькас, І. Теплицький та ін.

Питанням професійної підготовки фахівців присвячені праці вчених: Р. Гуревича, І. Зязюна, І. Козловської, Н. Ничкало, О. Романовського, С. Сисоєвої та ін.

**Мета статті** полягає в тому, щоб розглянути деякі підходи до розробки та використання комп'ютерних моделей у професійній підготовці фахівців технічного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні загальноцивілізаційні тенденційні розвитку роблять системоутворюючий вплив на реформування освіти України. Стрімке входження української освіти в Болонський процес, за яким до 2/3 матеріалу навчальної дисципліни передбачено на самостійне опрацювання студентами ставить перед навчальними закладами завдання організації саме цього виду діяльності майбутніх фахівців. Створення інформаційного освітнього порталу ВНЗ надало можливість значно інтенсифікувати навчальний процес, активізувати пізнавальну діяльність студентів, підвищити якість їх підготовки.

За визначенням В. Бикова, модель — це деяке подання системи, в якому відображається, враховується, характеризується і можуть відтворюватися такі особливості цієї системи, які забезпечують досягнення цілей побудови та використання моделі [1, с. 232]. Моделі характеризуються прямими і зворотними зв'язками. Ці зв'язки забезпечують узгодженість різних частин моделі. Прямими зв'язками називаються зв'язки, за допомогою яких відтворюють основну послідовність використання структурних одиниць будови і компонентів функціонування системи. Зворотними зв'язками називаються зв'язки, напрям яких не збігається з прямою послідовністю використання структурних одиниць будови і функціонування системи [1, с. 252].

Слово «модель» походить від латинського «modulus», що означає «міра», «взірець», «норма».

Для кожної моделі існує її прототип або оригінал - той об'єкт, для заміщення якого вона призначається. Процес створення моделі називається моделюванням.

Моделювати можна не тільки існуючі предмети, явища та процеси, але й абстракції, яких немає в реальності; об'єкти, що тільки плануються для створення; явища, які можуть і не відбутися. Моделювання здійснюється з метою пізнання властивостей об'єкта, тому термін моделювання застосовується ще й в іншому значенні: як дослідження об'єктів за допомогою побудови й вивчення їхніх моделей [2, с. 20].

Модель завжди є штучно створюваним людиною об'єктом, який дає ідеалізоване уявлення про об'єкт-оригінал. Ідеалізація об'єкта є неодмінним етапом створення моделі. Сутність ідеалізації полягає у визначенні, які саме риси та властивості об'єкта є важливими для розв'язання поставленого завдання й мають бути відтвореними в моделі, а які риси та

властивості є несуттєвими й при побудові моделі можуть не враховуватися. Таке спрощене подання об'єкта в його моделі дозволяє знизити рівень складності завдання, зробити її придатною для дослідження, позбавитися зайвих витрат праці та часу на врахування не впливових факторів [3, с. 209].

Ступінь ідеалізації моделі визначає межі її адекватності, тобто відповідності оригіналу в межах поставленої задачі. Оскільки значущими і потрібними можуть бути тільки надійні результати, які відповідають реальності, то визначення меж адекватності моделі є надзвичайно важливим.

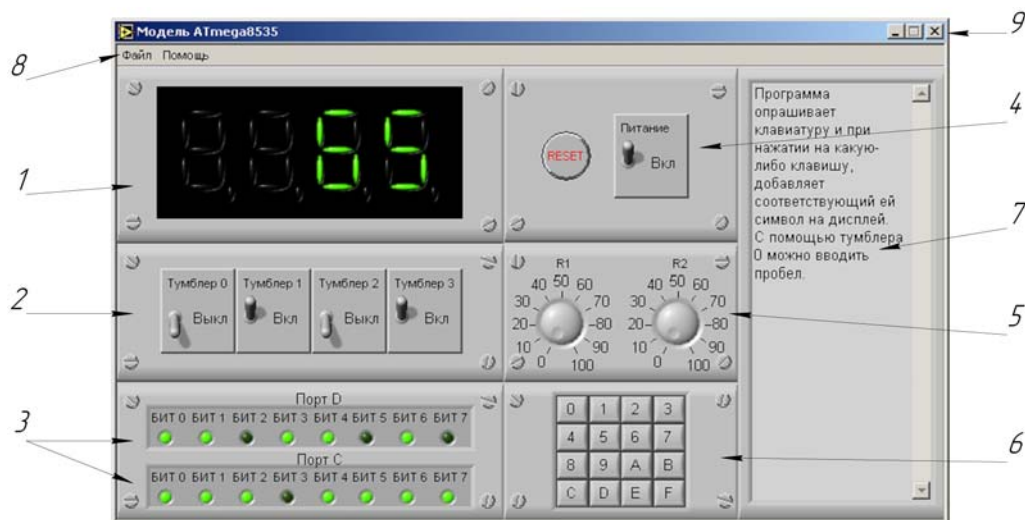
За способом реалізації моделі поділяються на два види — матеріальні та інформаційні.

Матеріальні моделі називають також предметними, натурними, фізичними, тому що вони завжди мають певне реальне втілення. Прикладами матеріальних моделей є зменшена копія літака, опудало птаха, макет архітектурного ансамблю тощо.

Інформаційні моделі являють собою сукупність інформації, що характеризує властивості та стан об'єкта, його взаємозв'язки із зовнішнім світом. За способом подання інформації розрізняють вербальні і знакові моделі. Вербальні моделі - це інформаційні моделі, створювані засобами усної мови (наприклад, усний опис явища). Знакові моделі створюються за допомогою умовних знаків і символів - літер, цифр, умовних позначень тощо. Прикладами знакових моделей є хімічні формули, нотний запис музики, географічна карта тощо. Окремий вид інформаційних знакових моделей складають математичні моделі, які є сукупністю математичних формул, що відображають взаємозалежності між параметрами об'єкта.

Інформаційну модель, реалізовану на комп'ютері, називають комп'ютерною [2, с. 24].

Комп'ютерні моделі дозволяють спостерігати й досліджувати явища і процеси в динаміці їх розгортання, здійснювати багаторазові випробування моделі, одержувати різноманітні кількісні показники в числовому або графічному вигляді, зокрема такі, які вимагають виконання складних, численних або трудомістких розрахунків.



**Рис. 1. Розташування елементів управління та індикації віртуального лабораторного стенду ATmega 8535**

Використання електронних енциклопедій, підручників і словників, довідкових систем, комп'ютерних навчальних курсів, інструментальних засобів створення моделей не обмежує діяльність студента. Вони дозволяють студенту самореалізуватися та самоствердитися. Взаємодія у системі студент — комп'ютер спирається на самоуправління, де студент самостійно обирає мету своєї роботи, способи та методи її досягнення. Тим самим, збагачується, нарощується, перетворюється власний досвід, що й визначає індивідуальний розвиток студента, підвищення рівня його самостійності. Комп'ютер виступає лише як зручний і потужний засіб



одержання певного результату.

Нині важливе місце в системі навчання майбутніх фахівців займає використання віртуальних приладів. Віртуальний прилад — це комп'ютерна модель реально діючого стенда, яка реалізована за допомогою програмного забезпечення.

Віртуальний лабораторний стенд є програмою-моделлю робочого стенду. Передня панель віртуального стенду представлена на рис. 1.

На передню панель винесені елементи управління та індикації лабораторного стенду.

Основним керуючим елементом є мікроконтролер фірми Atmel ATMEGA 8535. До нього під'єднуються такі пристрої:

- 1 — чотирихрозрядний семисегментний індикатор;
- 2 — тумблери з фіксацією для перемикання будь-яких режимів у програми;
- 3 — панель індикаторів стану портів. Назва порту змінюється при різних комбінаціях логічних рівнів на їх вході;
- 4 — блок управління живленням і скиданням. За відключення живлення у мікроконтролера очищаються всі регістри і пам'ять (SRAM). Якщо ж натиснути кнопку скидання (RESET), то виконується тільки ініціалізація мікроконтролера, а пам'ять (SRAM) не змінює стану;
- 5 — два змінних резистори. R1 — для задання напруги на неінвертуючому вході компаратора, R2 — для задання напруги на вході АЦП;
- 6 — матрична клавіатура;
- 7 — індикатор коментарів до програми;
- 8 — панель головного меню;
- 9 — кнопки мінімізації () і закриття () програми.

Робота з віртуальним стендом. Для виконання лабораторної роботи видається завдання для написання і відладки програми. Програма пишеться в середовищі AVR Studio. Для завантаження програми в стенд необхідно скопіювати програму у файл \*.gen (файл формату Generic).

За замовчуванням AVR Studio створює файл з розширенням \*.hex. Для того, щоб створювався файл \*.gen, необхідно вибрати команду меню Project → AVR Assembler setup. У вікні, що з'явилося, в списку HEX Output format необхідно вибрати значення Generic.

Для того, щоб на передній панелі стенду відображався коментар у програмі, необхідно в одній папці із завантажувальним файлом \*.gen створити файл з тією ж назвою, але з розширенням \*.комм. Такий файл автоматично завантажується як текстовий файл. У цей файл необхідно записати коментарі до програми. Наприклад, якщо файл з кодом, що компілюється, називається «Program.gen», то в цій же папці має знаходитися текстовий файл з коментарями з ім'ям «program.комм».

Після завантаження програми вона відразу запускається на виконання. Під час виходу з програми-стенду завантажена програма в мікроконтролері, а також положення вимикачів на стенді зберігаються. Зберігається також і вміст пам'яті. Таким чином закриття програми лабораторної роботи рівносильне виключенню живлення стенду.

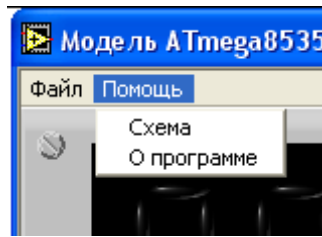
Якщо програма управління мікроконтролером використовує пам'ять EEPROM, то необхідно записати в неї початкові значення. Під час компіляції програм AVR Studio створює файли з початковим станом пам'яті. Ці файли мають розширення \*.eep. Для їх завантаження використовується команда меню «Файл → загрузить ЕЕР». Необхідно відзначити, що мікроконтролер ATMEGA 8535 має лише 512 байт пам'яті, тому якщо файл \*.eep міститиме більшу кількість байт для запису, то зайва інформація буде ігноруватися.

Для швидкого доступу до схеми стенду необхідно вибрати команду меню «Помощь → схема» (рис. 2). У вікні, що з'явилося, буде показана вся необхідна інформація.

Опис апаратної частини віртуального стенду. Розглянемо роботу пристроїв, що підключаються до мікроконтролера, детально.

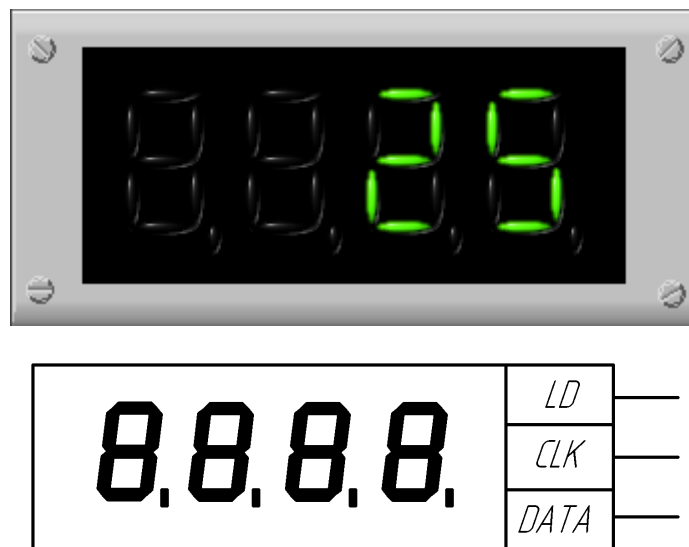
Семисегментний дисплей.

На рис. 3 показаний загальний вигляд дисплея на передній панелі стенду і на принциповій схемі.



**Рис. 2. Меню допомоги**

Індикатор має послідовний інтерфейс для завантаження даних. У таблиці Д.1 показано призначення виводів індикатора і їх підключення до виводів мікроконтролера.



**Рис. 3. Позначення семисегментного індикатора на передній панелі і на принциповій схемі**

Семисегментний індикатор має буферний регістр розміром 32 біта (один біт на кожен сегмент) і регістр відображення. Спочатку дані заносяться в буферний регістр, у процесі цього відображення індикатора під час завантаження не змінюється. Після завантаження даних у буферний регістр і установки на виводі LD логічної 1 виконується завантаження даних з буферного регістра в регістр відображення і зміну відображення індикатора, що обумовлене обмеженнями моделі.

Основними відмінностями від реального мікроконтролера є відсутність обробника переривань і невелика тактова частота.

У віртуальному мікроконтролері не реалізований апарат виклику і обробки переривання. Тому, якщо програма використовуватиме переривання, вона може працювати неправильно.

У зв'язку з великими витратами системних ресурсів комп'ютера програма віртуального стенду працює на частоті, приблизно рівній тактовій частоті 1 кГц реального мікроконтролера. Крім того, на повільних комп'ютерах ця частота може бути меншою.

Глобальні інформаційні мережі дозволяють нині працювати з науковими й освітніми ресурсами, що географічно перебувають на значних відстанях від студента. Це може бути й сервер, що проводить складні, значного обсягу обчислення, і віртуальний прилад. Такий підхід дозволяє значно оптимізувати освітню інфраструктуру через концентрацію ресурсів у певних вузлах (ресурсних центрах), а також вирівняти можливості студентів залежно від місця їхнього знаходження.

Використання ІКТ у процесі підготовки фахівців підвищує ефективність СРС. Навчальні інтерактивні програми забезпечують організацію роботи студента за комп'ютером, який у свою чергу перевіряє і контролює його відповіді та дає оцінку досягненням, ініціюють процес пізнавальної діяльності. Можливість здійснення самоконтролю в умовах комп'ютерного навчання дозволяє по-новому організувати СРС. СРС позитивно впливає на процес формування професійності майбутніх педагогів, на засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, сприяє структуризації та плануванню майбутньої діяльності, організації роботи [2, с. 224].

### Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков — К. : Атіка, 2009. — 648 с.
2. Петрович С. Д. Моделювання в системі MatLab: навчальний посібник / С. Д. Петрович, С. М. Левицький. — Вінниця : Дісаюр, 2005. — 144 с.
3. Співаковський О. В. та ін. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним : Метод. посібник / О. В. Співаковський та ін. — Херсон : Айлант, 2006. — 356 с.

*У статті висвітлено перебіг експериментального дослідження щодо ефективності застосування віртуальних лабораторних моделей у навчальному процесі технічного коледжу, показано переваги застосування їх у підготовці майбутніх фахівців з обчислювальної техніки.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, самостійна робота студентів, модель, комп'ютерне моделювання, віртуальна лабораторна модель.

*В статті отражен ход експериментального исследования относительно эффективности применения информационной образовательной среды «Mega Vin» в учебном процессе колледжа, показаны преимущества применения его в подготовке будущих специалистов по вычислительной технике.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, самостоятельная работа студентов, модель, компьютерное моделирование.

*In the article motion of experimental research is reflected in relation to efficiency of application of informative educational environment of «Mega Vin» in the educational process of college, advantages of application of him are rotined in preparation of future specialists on the computing engineering.*

**Keywords:** information and communication technology, independent study students, models and computer simulations.

## РОЗДІЛ 4

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

УДК 371.121:002:37.016

С.В. Алексеева  
м. Київ, Україна

### ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МЕТОДИСТІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

**Актуальність проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Сучасна освіта потребує пошуку нових підходів до моделювання ефективної системи науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, яка б, ґрунтуючись на наукових засадах, успішно функціонувала в режимі постійного оновлення і розвитку. Упровадження інформаційних технологій у методичну роботу навчальних закладів спрямовується на створення єдиного інформаційно-методичного простору, на якому розміщені освітні нормативні документи, методичні матеріали, посібники, рекомендації, які допоможуть педагогам вдосконалювати та підвищувати рівень педагогічної майстерності. Використання інформаційних технологій у професійній діяльності методистів уможливує онлайн-інформування педагогів про результати наукових досліджень у галузі педагогіки, психології, теорії викладання конкретних навчальних предметів, а також можливості інтегруватися в загальнонаціональний і міжнародний освітній простір.

Відповідно до сучасних потреб освіти пріоритетними напрямками методичної роботи в навчальних закладах є: наповнення, супроводження та обслуговування інформаційних методичних сайтів, моніторинг рівня професійної компетентності педагогічних працівників, надання інформаційної допомоги педагогам у створенні індивідуальних сайтів, інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу, підвищення комп'ютерно-технічної грамотності педагогічних працівників. Особливого значення набуває проблема розвитку професіоналізму методистів через підвищення рівня інформаційної культури як складової інформаційних відносин в освітньому середовищі і підсилення їх підготовки у сфері інформаційно-аналітичних і проектно-прогностичних знань до способів отримання і трансляції різнобічної інформації. Саме інформаційна культура в сучасному інформаційному суспільстві розглядається як складова професійного досвіду і необхідна умова професійного розвитку, що зумовлено набуттям знань, умінь та навичок роботи в інформаційному середовищі. Інформаційна культура, також, є складовою нового типу спілкування, яке виявляється у вільній орієнтації в інформаційному просторі і забезпечує конструктивну комунікативну взаємодію у професійному середовищі.

Необхідність пошуку оптимальних шляхів розвитку інформаційної культури методистів навчальних закладів зумовлюють актуальність дослідження цієї проблеми.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні основних компонентів інформаційної культури методистів як складової їх професіоналізму та визначенні відповідних критеріїв їх оцінювання.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив з'ясувати різне бачення

науковців на процес формування інформаційної культури. Так, інформаційну культуру — як складову частину загальної культури і системну характеристику особистості розглядають учені М. Вохришева, Н. Зінов'єва, Ю. Зубов, С. Каракозов, А. Суханов, І. Хангельдієва. Інформаційна культура як знання структуру і функціонування інформаційного середовища висвітлено у працях Т. Богданової, Р. Воробйова, В. Кайміна. У контексті розгляду питання формування інформаційної культури педагогічних працівників значущими є ідеї дослідників В. Кравець, В. Кухаренко, Н. Новожилової, А. Шабанова, Т. Шорохової, В. Бикова, В. Олійника, М. Жалдака, які визначають взаємозалежність рівня інформаційної культури освітян від стану інформаційного забезпечення їх діяльності.

**Виділення невирішених проблем.** Проведені нами дослідження у закладах освіти з проблеми розвитку інформаційної культури методистів свідчать про наявність низки суперечностей, які мають місце в сучасній освіті, зокрема, між: вимогами до науково-технологічного рівня компетентності методистів і відсутністю методів формування їх інформаційної культури; необхідністю сформованості інформаційної культури методистів і відсутністю засобів її розвитку; значною потребою у методистах з високою інформаційною культурою і недостатнім рівнем їх підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній педагогіці існує низка концептуальних підходів до осмислення сутності феномену інформаційна культура. Зокрема це технологічний, культурологічний, особистісний і аксіологічний підходи. Але, поняття інформаційна культура переважно асоціюється з технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи з персональним комп'ютером, використанням програмного забезпечення. Формування інформаційної культури полягає в навчанні основам комп'ютерної грамотності. Прихильники цього підходу К. Колін, Ю. Брановський описують сутність інформаційної культури формулою: «бути культурним = це вміння: користуватися засобами сучасних інформаційних технологій + мати: уявлення про все те, що створено у цій галузі». Інформаційну культуру описують як певний рівень ефективності створення, збереження, переробки, передачі, збору та використання інформації, який забезпечує цілісне бачення та передбачає наслідки прийнятих рішень. Отже, інформаційна культура — це готовність не тільки використовувати останні досягнення інформаційної техніки, а й уміння сприймати нову інформацію.

Представники культурологічного підходу, Н. Гендіна, Н. Зінов'єва, В. Мілітарев, І. Яглом, вважають, що інформаційна культура знаходиться на одному рівні з культурою праці, побуту, поведінки, мови, а також професійною, моральною культурою тощо. А отже, інформаційну культуру розглядають як якісну характеристику результату розвитку суспільства і особистості в галузі професійної діяльності.

Інтегруючи акмеологічний і особистісний підходи до вивчення інформаційної культури визначимо, що її розглядають як комплексне динамічне особистісне утворення професіонала, що зумовлює високі якісні показники професійно-особистісного зростання суб'єкта професійної діяльності.

Р. Гуревич наголошує, що рівень інформаційної культури визначається не лише засвоєними знаннями та набутими уміннями у галузі інформаційних процесів і комп'ютерних дисциплін, а також здатністю існувати в інформаційному суспільстві, якому зокрема притаманні новизна, швидкоплинність [1, с. 355].

Таким чином, основна тенденція у вивченні сутності поняття інформаційної культури пов'язана з фундаментальністю і багатоаспектністю розгляду не тільки її як феномена, визначеного умовами науково-технічного прогресу, електронними засобами переробки, зберігання і передачі інформації, а, перш за все, як діяльнісної інфраструктури, що пронизує сфери професійної діяльності.

В аспекті вивчення професіоналізму методистів проблему розвитку інформаційної культури доцільно проаналізувати у контексті взаємозв'язку з формуванням інформаційно-технічної, комп'ютерної, інформаційно-аналітичної компетентності та комп'ютерно-технологічної і інформаційної грамотності, що обумовлено необхідністю постійного



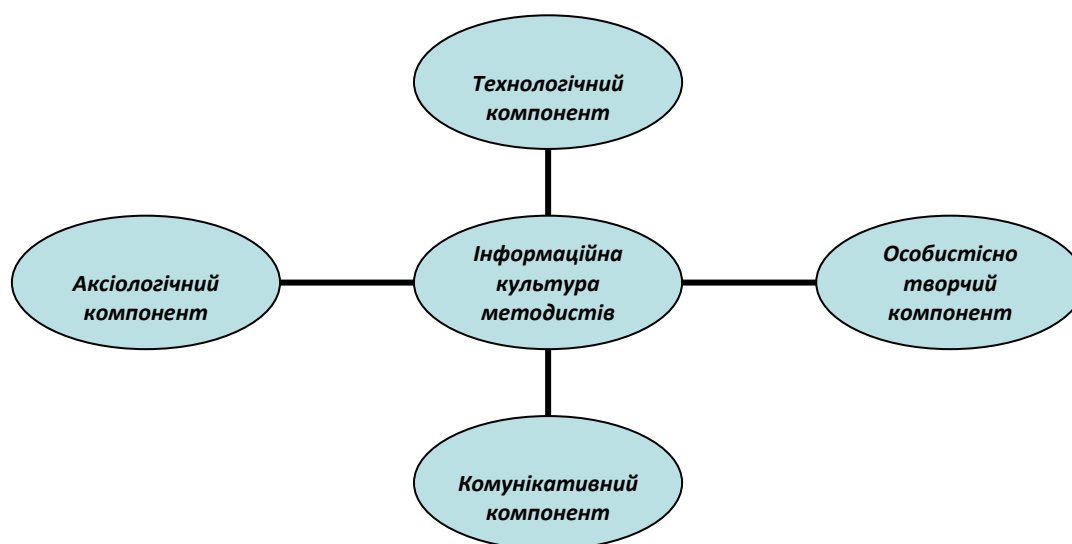
опрацювання з великим обсягом інформації, яка водночас є продуктом їх професійної діяльності.

Так, зокрема, поняття інформаційно-технологічної компетентності визначають як рівень освіти, що характеризує професійну підготовку до використання інформаційно-комунікаційних технологій на теоретичному, практичному і творчому рівні. Комп'ютерну компетентність використовують для позначення вмінь і навичок роботи з інформаційними ресурсами та інформаційними технологіями. Інформаційно-аналітична компетентність розглядається як інтегральне особистісне утворення, що характеризує зрілість дій особистості в інформаційному середовищі.

Для позначення знань при роботі з інформаційними ресурсами, інформаційними та комп'ютерними технологіями використовують поняття комп'ютерно-технологічної грамотності та інформаційної грамотності. Так, комп'ютерно-технологічна грамотність — це знання основ роботи певних програмних засобів; інформаційна грамотність — це розуміння основних концепцій технологій та їх застосування.

Дефініції визначених понять однобоко виявляють вплив використання інформаційних та комп'ютерних технологій, не враховуючи зміни у професійному розвитку особистості, які пов'язані з сукупністю норм, правил і стереотипів поведінки в інформаційному просторі. Вони передбачають лише формування знань і навичок роботи з комп'ютерною технікою, а не якісні зміни в професійній діяльності фахівців. Окрім того, говорячи про інформаційну культуру методистів необхідно зазначити, що такі зміни забезпечують формування таких особистісно значущих якостей як сформованість духовних цінностей, найважливіших моральних якостей (відповідальність, почуття такту, працьовитість) ступінь усвідомленості професійних дій, що забезпечує розвиток професійної культури і загальної педагогічної культури фахівців.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволив визначити, що розвиток інформаційної культури методистів ґрунтується на методологічних, світоглядних, загальноосвітніх та загальнокультурних поглядах щодо вільної орієнтації в інформаційному середовищі, використанні сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у процесі реалізації їх професійних функцій, які передбачають здатність сприймати, аналізувати та транслювати професійно важливу інформацію на основі відповідної системи наукових понять та принципів.



**Рис. 1. Основні компоненти інформаційної культури методистів**

Інформаційна культура методистів є основою інформаційної компетентності, яка необхідна для постійного вдосконалення їх професіоналізму, а рівень її розвитку оцінюється як інформаційний досвід, де головним критерієм виступає продукування нової науково корисної методичної інформації. Водночас інформаційна культура методистів визначається сукупністю норм, правил і стереотипів поведінки, пов'язаних з інформаційним обміном і включає вміння

систематично підвищувати свою кваліфікацію, застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, відбору, систематизації, узагальнення та використання методичної інформації.

Такий підхід уможливує виділення технологічного, комунікативного, аксіологічного, особистісно творчого компонентів інформаційної культури методистів (за В. Сластьоніним [2]).

Відділені компоненти складають цілісну ієрархічну систему формування та розвитку інформаційної культури методистів. вказаної культури в цілому. Зокрема, технологічний компонент інформаційної культури методистів включає способи і прийоми методичної діяльності на основі використання інформаційних технологій. Комунікативний — визначає здатність дотримуватися принципів і правил поведінки та спільної діяльності в інформаційному середовищі й комунікативних системах. Аксіологічний — утворений сукупністю педагогічних цінностей (знаннями, ідеями, концепціями, що мають значущість для педагогічної системи). Особистісно творчий — розкриває механізм оволодіння професійною культурою поглядів.

Кожен компонент визначеної системи розкривається через відповідні критерії, які є підставою для їх оцінювання.

Так, критеріями технологічного компоненту є готовність до здійснення професійної інформаційної діяльності, навички роботи з інформаційними ресурсами, творчість при використанні методичної інформації. Показниками сформованості цього компоненту є сформованість і розвиток різноманітних способів інформаційної діяльності, зокрема: сукупність знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства та складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності, створення і прогнозування можливих технологічних етапів переробки інформаційних потоків, технологічні навички й уміння роботи з інформаційними потоками, знання особливостей засобів інформаційних технологій щодо пошуку, переробки і зберігання інформації, освоєння способів віртуального спілкування в професійній діяльності.

Комунікативний компонент розкривається через критерії рефлексії в інформаційній діяльності та сформованістю інформаційного спілкування. Показниками визначено — знання щодо видів знакових систем під час віртуального спілкування, комунікативні уміння і навички передачі методичної інформації засобами інформаційних технологій при вирішенні професійних завдань, професійно важливі якості методиста.

Критеріями аксіологічного компоненту є активне ставлення до інформаційної професійної діяльності та сформованість професійно значущих ціннісних орієнтацій. Показниками сформованості цього компоненту є інтерес та потреба у створенні методичних інформаційних продуктів, прагнення до творчої обробки інформації з використанням комп'ютерних технологій, сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до предмета діяльності у сфері інформаційних процесів.

Критерії особистісно творчого компоненту оцінюють розуміння інформативної компетентності як однієї з провідної професійної цінності і визначаються через показники сформованості ініціативності, працездатності, відповідальності, здатність до творчості та саморозвитку, адекватної самооцінки можливостей у використанні інформаційних технологій в професійній діяльності.

Аналіз змісту методичної роботи в навчальному закладі свідчить, що вона є специфічним різновидом освітньої й управлінської діяльності, провідними функціями якої є дослідження. Так, В. Радкевич [3] зазначає, що у структурі методологічної культури педагогів ПТНЗ особлива роль належить дослідницькому методу, який допомагає надавати навчально-виробничому процесу розвивально-творчого характеру. Також, на думку автора, не менш важливе значення у розвитку методологічної культури педагогів ПТНЗ має рефлексія, під якою розуміють специфічну форму теоретичної діяльності, спрямовану на осмислення та аналіз власних педагогічних дій. Рефлексія, як особливий вид професійно-педагогічної діяльності педагога, допомагає йому якісно проектувати процес професійного навчання, прогнозувати навчально-виробничу діяльність.

Для цілеспрямованої й системної організації діяльності педагогів методист використовує

проектно-прогностичні і аналітично-рефлексивні методи, які спрямовуються на вивчення та узагальнення кращого педагогічного досвіду та формування технології конкретної методичної ідеї, яка передбачає внесення в педагогічну теорію суттєво нового. Отже, процес професійної діяльності методистів ґрунтується на проектно-рефлексивному підході, відповідно до якого фахівець здійснює інформаційну, проектну й рефлексивну діяльність в єдності.

Таким чином, для визначення сформованості інформаційної культури методистів доцільним є виокремлення наступних рівнів, зокрема: репродуктивний, рефлексивний, креативний (за Е. Зеєром [4]).

Так, репродуктивний рівень інформаційної культури методистів визначається показниками, які характеризуються відтворенням отриманих знань з основ інформатики та застосування їх на практиці примітивному рівні, наприклад заповнення електронних таблиць, іншої методичної документації із застосуванням комп'ютера.

Рефлексивний рівень розвитку інформаційної культури дозволяє ефективно й адекватно здійснювати методичні процеси, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності, забезпечує процес розвитку і саморозвитку особистості.

Введено креативний рівень розвитку інформаційної культури, який визначає творчий підхід до інформаційно-методичного матеріалу. Методисти креативного рівня розвитку інформаційної культури здатні адаптивно реагувати на нові підходи в інформаційному продукті та методичному процесі. Креативний рівень характеризується нестандартним аналізом ситуацій та відкритістю до нового методичного досвіду в інформаційному суспільстві.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Інформаційна культура – це складне та багатозначне поняття, яке пронизує усі сторони професійної діяльності методистів і розглядається як сукупність системи знань особливостей засобів інформаційних технологій щодо пошуку, переробки методичної інформації, освоєння способів віртуального спілкування в професійній діяльності, що забезпечують професіоналізм фахівця. Необхідність розвитку інформаційної культури методистів зумовлено особливостями їхньої професійної діяльності і виявляється у сукупності особисто значущих прагнень та цінних ставлень до предмета професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Основні компоненти інформаційної культури методистів визначені цілісною ієрархічною системою, яка відображає її розвиток в цілому і містить технологічну, комунікативну, аксіологічну, особистісно творчу складові. Для оцінювання сформованості інформаційної культури методистів використовують репродуктивний, рефлексивний та креативний рівні. Проведені дослідження не висвітлюють усіх аспектів вивчення цієї проблеми. Подальшого вивчення потребують обґрунтування використання відповідних форм та методів розвитку інформаційної культури методистів навчальних закладів.

### Література:

1. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. — К., 2003. — С. 354-360.
2. Слостенин В. А. Педагогіка: учебное пособие для высших учебных заведений / В. А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шмяхов ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
3. Радкевич В.О. Розвиток методологічної культури педагогів професійно-технічних навчальних закладів/ текст режим доступа: [archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/profos/2010\\_1/3/2010\\_3\\_07.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/profos/2010_1/3/2010_3_07.pdf).
4. Зеєр Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие / Э. Ф. Зеєр. — М. : Академия, 2006. — 240 с.

*У статті розглянуто проблему формування інформаційної культури методистів як основу їх професіоналізму в умовах сучасної освіти. Висвітлено концептуальні підходи до осмислення сутності феномену інформаційна культура, проаналізовано взаємозв'язок розвитку інформаційної культури методистів з формуванням інформаційно-технічної, комп'ютерної, інформаційно-аналітичної компетентності та*

комп'ютерно-технологічної і інформаційної грамотності. Обґрунтуванні основні компоненти інформаційної культури методистів, визначенні рівні її сформованості, основні критерії та показники оцінювання.

**Ключові слова:** інформаційна культура, інформаційно-аналітична компетентність, комп'ютерно-технологічна грамотність, інформаційне спілкування, інформаційна грамотність.

*В статье рассмотрена проблема формирования информационной культуры методистов как основа их профессионализма в условиях современного образования. Отражены концептуальные подходы к осмыслению сущности феномена информационная культура, проанализирована взаимосвязь развития информационной культуры методистов с формированием информационно-технической, компьютерной, информационно-аналитической компетентности и компьютерно-технологической и информационной грамотности. Обоснованы основные компоненты информационной культуры методистов, определены уровни ее формирования, основные критерии и показатели оценивания.*

**Ключевые слова:** информационная культура, информационно-аналитическая компетентность, компьютерно-технологическая грамотность, информационное общение, информационная грамотность.

*In the article the problem of forming of informative culture of methodists as basis of their professionalism is considered in the conditions of modern education. The conceptual going is reflected near the comprehension of essence of the phenomenon informative culture, intercommunication of development of informative culture of methodists is analysed with forming of informatively-technical, computer, research and information competence and computer-technological and informative literacy. The basic components of informative culture of methodists are reasonable, the levels of her forming, basic criteria and evaluation indexes, are certain.*

**Keywords:** informative culture, research and information competence, computer-technological literacy, informative communication, informative literacy.

#### Literatura:

1. Gurevich R.S. Formuvannya InformatsiynoYi kulturi maybutnogo fahivtsya // Pedagogika I psihologiya profesiynoYi osviti: rezultati doslidzhen: Zb. nauk. prats / Za red. I.A. Zyazyuna, N.G. Nichkalo. — K., 2003. — S. 354-360.
2. Slastenyn V. A. Pedahohyka: uchebnoe posobyе dlya vysshykh uchebnykh zavedenyy / V. A. Slastenyn, Y. F. Ysaev, E. N. Shmyakhov ; pod red. V. A. Slastenyna. — M. : Yzdatel'skyy tsentr «Akademyya», 2002. — 576 s.
3. Radkevych V.O. Rozvytok metodolohichnoyi kul'tury pedahohiv profesiyno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv/ tekst rezhyom dostupa: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\_gum/profos/2010\_1/3/2010\_3\_07.pdf.
4. Zeer Э. F. Psykholohyya professional'noho razvytyya : ucheb. posobyе / Э. F. Zeer. — M. : Akademyya, 2006. — 240 s.

УДК 37. 048. 4

В.В. Бербец  
м. Умань, Україна

### СУЧАСНИЙ СТАН ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Проблема професійного самовизначення учнівської молоді на сучасному етапі модернізації змісту шкільної освіти та підвищення вимог суспільства до молоді постає особливо гостро. Саме тому задача вчителя технологій у загальноосвітній школі має включати не тільки профінформаційну роботу, але і профконсультаційний та профвідбірковий компоненти профорієнтаційної діяльності. Саме вчитель технологій має можливість допомогти школяреві в професійному самовизначенні. Однак вирішити ці завдання неможливо без відповідної підготовки. Цим і обумовлено введення до навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів з напрямку підготовки «Технологічна освіта» навчальної дисципліни «Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи», метою якої є підготовка майбутніх учителів до організації професійної орієнтації учнівської молоді.

Різним аспектам цієї проблеми присвячено низку наукових та методичних праць. Серед них важливе місце займають дослідження особливостей соціально-професійного самовизначення, різних аспектів соціально-психологічної готовності учнів до свідомого вибору професії, наукових засад організації професійної орієнтації школярів тощо. Багато цінної для педагогів-практиків інформації можна знайти в працях Г. Балла, А. Вихруща, Ю. Гільбуха, В. Гладкової, Є. Головахи, М. Захарова, Е. Зеєра, Г. Левченка, М. Лукашевича, С. Мазуренко, В. Матвієвського, Л. Мітіної, О. Носкова, М. Пряжникова, Б. Федоришина, М. Янцура та інших.

З огляду на вищезазначену проблему метою нашої статті є встановлення сучасного стану профорієнтаційної підготовки майбутніх учителів технологій.

Хоча в системі технологічної освіти помітно посилюється процес реорганізації в напрямі поглиблення профорієнтаційної складової (завершена робота над освітніми стандартами та навчальними програмами, змінюється структура і спектр розділів, тем та об'єктів технологічної діяльності, розроблено зміст декількох десятків варіативних модулів), випускники загальноосвітньої школи страждають від невизначеності своєї майбутньої професійної діяльності та кар'єрних планів. Багато з них потребують спеціального консультування та психолого-педагогічної підтримки.

У даний час, як підтверджує суспільна практика, ринки праці та освітніх послуг в Україні виявляються практично не пов'язаними: приблизно 50 % випускників вишів працевлаштовуються не за спеціальністю, з якої здобули освіту; близько 60 % випускників коледжів та 75 % випускників професійно-технічних навчальних закладів щорічно виявляються не затребуваними підприємствами та організаціями. Все це є наслідком відсутності або безсистемності в організації профорієнтаційних заходів школи.

Проблему професійного самовизначення випускників загальноосвітніх шкіл визначено державою як важливу та пріоритетну через необхідність планомірного забезпечення промисловості, сільського господарства, наукової, освітньої, медичної та інших життєво необхідних сфер висококваліфікованими спеціалістами. У Концепції державної системи професійної орієнтації населення (Постанова Кабінету Міністрів України № 842 від 17.09.2008 року) зазначено, що необхідність підготовки підростаючого покоління до професійного вибору та про початковий (пропедевтичний), пізнавально-пошуковий, базовий (визначальний) етапи профорієнтаційної роботи з учнями [4]. У цьому документі також зазначено, що правильний вибір професії для молодої людини є основою самоствердження в суспільстві.

Потрібно підкреслити, що усвідомлений вибір професії особистістю не тільки впливає на подальше життя, але й визначає успішність самореалізації, соціалізації, кар'єрного і професійного зростання. Необхідність організації ефективного професійного консультування в загальноосвітній школі, спрямованого на допомогу підліткові в цьому питанні, відповідає суспільним освітнім і особистісним вимогам, робить цю проблему надзвичайно актуальною.

Сучасний стан готовності вчителів технологій до організації заходів, що сприяють професійному самовизначенню учнів у змісті професійної підготовки, забезпечується в переважній більшості вищих педагогічних навчальних закладів України навчальною дисципліною «Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи». Під час вивчення цієї дисципліни студенти ознайомлюються з історією розвитку професійної орієнтації молоді в світі та в Україні; соціально-професійним самовизначенням учнів, сутністю процесу вибору професії, основними принципами професійного самовизначення особистості; структурою та змістом профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі; методологічними основами профорієнтаційної роботи; сутністю професійної інформації як початкового етапу профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі; професійною діагностикою, її видами та методикою проведення; професійним відбором та методикою його проведення; професійною адаптацією та її роллю у професійному становленні особистості.

Головними завданнями дисципліни є теоретичне і методичне обґрунтування змісту, принципів, напрямів, форм і методів профорієнтаційної роботи з учнями на уроках трудового навчання та технологій.

Вивчення дисципліни, як зазначає М. Янцур, передбачає формування у студентів системи знань:

- з професійної орієнтації як комплексної системи — її предмет, мету, завдання та функції, зміст та структуру, концепції, тенденції, закономірності, принципи та критерії профорієнтаційної роботи;
- з конкретних видів професійної діяльності, класифікації професій та основ професіографії;
- з особливостей професійного самовизначення учнівської молоді: мети і завдань, змісту, мотивів, форм і методів, засобів, умов та результатів;
- про зміст, форми, методи і специфіку проведення профорієнтаційної роботи в процесі трудового та профільного навчання за технологічним напрямом.

На основі вищезазначених знань у студентів мають бути сформовані **вміння**:

- визначати профорієнтаційні можливості навчальної та позанавчальної предметно-перетворювальної діяльності учнів, готувати профінформаційний матеріал, враховуючи вікові й індивідуальні особливості школярів у сприйнятті профорієнтаційного матеріалу;
- аналізувати зміст професій, розробляти та застосовувати в роботі з учнями професіографічні матеріали;
- проводити діагностику професійних інтересів, намірів, психічних процесів і функцій, темпераменту учнів, визначати професійний тип особистості як бланковими, так і комп'ютерними методиками та робити відповідні висновки щодо професійного самовизначення школярів на основі діагностичної карти особистості;
- надавати своєчасну професійну консультацію в процесі комплексної професійної орієнтації [9].

Однак, нова соціально-економічна ситуація в період реформаций нашої країни породжує особливі проблеми та протиріччя:

- протиріччя між орієнтацією суспільства на розвиток високотехнологічного та наукоємного виробництва і явно недостатньою орієнтацією існуючої системи освіти і конкретних людей (школярів, студентів та їх батьків) на освоєння відповідних професій. У підсумку більше половини випускників ВНЗ не працюють за фахом;
- протиріччя між вимогами системної організації психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнівської молоді школою, з одного боку, і переважно епізодичною й однобокою профорієнтаційною допомогою з іншого боку;
- протиріччя між вимогами науково обгрунтованої профорієнтаційної роботи з опорою на кращий вітчизняний і світовий досвід, з одного боку, і переважним дилетантством у практиці в цій сфері діяльності з іншого боку;
- протиріччя між великою значимістю профорієнтації як для окремої особистості, що самовизначається, так і для суспільства в цілому, з одного боку, і реальною недооцінкою цієї роботи, що виражається в недостатній кількості часу на неї в школі, в слабкій підготовці педагогічних працівників, з іншого сторони;
- необхідність підготовки особистості до самостійного і усвідомленого вибору професії і побудови кар'єри в мінливих умовах, з одного боку, і реальної практики переважно маніпулятивної профконсультаційної допомоги, зазвичай організованої без активізації самих педагогів, з іншого боку;
- необхідність враховувати в роботі з молоддю сучасні інтеграційні та міграційні процеси на рівні світової економіки, з одного боку, і реальне нерозуміння важливості профорієнтації у вирішенні кадрових питань у проведенні міжнародного поділу праці, з іншого боку.

Вирішуючи вищезазначені протиріччя та поглиблюючи профорієнтаційну складову в загальному змісті технологічної підготовки школярів в оновленому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 р. передбачено вивчення:

- сфер людської діяльності та видів праці;
  - професійної діяльності людини в умовах ринку праці;
  - вимог тієї чи іншої професії до людини;
  - рис та характеристик професійної придатності особистості;
  - морально-етичних норм професійної діяльності;
  - сутності та структури індивідуальної освітньої траєкторії;
- та виконання практичних завдань:
- збирати та аналізувати інформацію про професію;
  - будувати індивідуальну освітню траєкторію;
  - оцінювати значення морально-етичних норм у професійній діяльності;
  - визначати власні індивідуальні особливості та співвідносити їх з вимогами різних професій;
  - аналізувати власні здібності та вимоги майбутньої професії, специфіку її предмета, знарядь і умов праці;
  - визначати вплив новітніх об'єктів техніки і технологій на ринок праці;
  - розуміти значення морально-етичних норм успішної професійної кар'єри;
  - оцінювати власні можливості професійної освіти та працевлаштування;
  - виявляти активне ставлення до обраної професії шляхом практичної реалізації власної освітньої траєкторії [2].

Оновлення змісту освітньої галузі «Технологія» визначає нові виклики, які постають перед майбутніми вчителями технологій. Зміст визначених Державним стандартом теоретичних та практичних видів діяльності недостатньою мірою забезпечується навчальною дисципліною «Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи». Ряд вищих навчальних закладів України зробили спробу посилити профорієнтаційну підготовку введенням додаткових навчальних дисциплін у вибірково частину циклу професійно орієнтованих дисциплін.

Так, у Хмельницькому національному університеті та Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Шевченка, в процесі підготовки бакалаврів напряму підготовки «Технологічна освіта» введено навчальну дисципліну «Профорієнтація» у змісті якої розкриваються теми: професіологія, професіографія та класифікація професій, методи діагностики професійно-особистісних якостей з метою профорієнтації, методи вивчення індивідуально-типологічних властивостей особистості, психофізіологічні якості особистості в професійній діагностиці, методи вивчення психомоторної організації людини, методи вивчення психомоторної організації людини, професіографічний аналіз діяльності, професійний план та професійна кар'єра, професійна консультація та профдобр, активні методи профконсультацій та профорієнтаційні ігри, психолого-педагогічні засади організації допрофесійної підготовки школярів [6].

У Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет» поряд з нормативною дисципліною викладаються такі вибіркові дисципліни «Наукові основи профорієнтаційної роботи зі школярами» та «Ринок праці і проблеми профорієнтації». Ці дисципліни у своєму змісті розкривають: ринок праці та основи профорієнтації, соціально-психологічні передумови вибору професії, протиріччя професійного самовизначення та шляхи їх подолання, мотиви професійних намірів школяра, взаємовідповідність професії і людини, технології вивчення вимог, які висуває професія до людини [5].

У процесі підготовки майбутніх учителів технологій у Херсонському державному університеті викладається навчальна дисципліна «Основи профорієнтаційної роботи», в змісті якої поряд із нормативною частиною викладаються такі теми: методологічні основи організації профорієнтаційної роботи, їх історико-еволюційний аналіз; основні методологічні принципи, їх обґрунтування, історичний розвиток і значення; група принципів самоорганізації оптантів, загально-дидактичні та частково-методичні принципи профорієнтації; принципи інтеграції

зовнішніх чинників; принципи управління в державній системі профорієнтації; рівневий характер ставлення оптанта до професій, сутність професійних інтересів оптанта як генералізованого етапу особистості у процесі професійного самовизначення та у системі «хочу — можу — треба»; професійні наміри як показник 2-го рівня професійного самовизначення; професійна спрямованість особистості — генеральний показник 3-го рівня самовизначення оптанта; сутність, структура, значущість професійних здібностей як чільного компонента професійних схильностей — показника 4-го рівня самовизначення [8].

Вивчивши досвід поглиблення профорієнтаційної підготовки майбутніх учителів технологій та проаналізувавши зміст навчання школярів у процесі технологічної освіти відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти нами розроблено та впроваджено спецкурс «Професійне самовизначення учнів», у змісті якого розглядаються наступні питання: генезис самовизначення особистості і його проблематика, сутність професійного самовизначення особистості, різні типології професійного та особистісного самовизначення, професійне самовизначення як пошук сенсу в праці, професійне самовизначення учнів з позиції педагогів, батьків, соціологічні, економічні та правові аспекти проблеми професійного самовизначення, професія як галузь прикладання зусиль, професія як діяльність і галузь проявів особистості, професія як історична система, що розвивається, професія як історична система, що розвивається, професія як реальність, творчо формована суб'єктом, стадії професійного розвитку особистості, групи професій та їх характеристика, професійне просвітництво молоді, психологічні передумови вибору професії, шляхи встановлення відповідності особистих якостей людини й вимог майбутньої професійної діяльності, класифікація здібностей особистості, професійне становлення особистості, загальні уявлення про активність, проблема активізації, активності і самоактивізації, суб'єкт професійного самовизначення, суть, види та етапи професійної кар'єри, основні варіанти (схеми) планування суб'єктом своєї кар'єри, концептуальні рівні допомоги особистості в професійному та особистісному самовизначенні, фундаментальна база та основні фактори успішного вибору професії, принципи педагогічного керівництва професійним самовизначенням, принципи самовиховання та саморегуляції учня у зв'язку з професійним самовизначенням [1].

Вищезазначений спецкурс викладається впродовж трьох років для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» спеціальності «Технологічна освіта». Ця дисципліна сприяє глибокому розумінню вчителем технологій сутності процесів професійного самовизначення школярів у процесі урочної та позаурочної предметно-перетворювальної діяльності та допомагає усвідомити особливості підлітків на цьому віковому етапі. Крім того, низка питань, що вивчаються, сприяють забезпеченню професійної діяльності вчителя технологій у процесі викладання розділу «Проектування професійного успіху» в 11 класі.

Також, посилення практичної підготовки майбутніх учителів технологій здійснюється під час проходження переддипломної педагогічної практики, в межах якої студенти проводять профінформаційні та профконсультаційні заходи як під час уроків технологій, у процесі позаурочної предметно-перетворювальної діяльності так і під час організації виховних заходів і екскурсів.

Отже, посилення профорієнтаційної складової підготовки майбутніх учителів технологій є необхідною умовою не тільки модернізації змісту фахової підготовки студентів спеціальності «Технологічна освіта», але й посилення ролі загальноосвітніх навчальних закладів у напрямі професійного самовизначення учнівської молоді та виконанні основних завдань Концепції державної системи професійної орієнтації населення, які покладено на загальноосвітню школу.

### Література:

1. Бербец В.В. Професійне самовизначення учнів : навчальна програма для студентів спеціальності «Технологічна освіта» / В.В.Бербец. — Умань, УДПУ імені Павла Тичини, 2011. — 14 с.
2. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти / [www.mon.gov.ua/...standart](http://www.mon.gov.ua/...standart)



3. Зінченко В.П. Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи: Навчальна програма дисципліни для студентів напряму підготовки : «Технологічна освіта» / В.П.Зінченко, В.К.Сидоренко, В.Б.Харламенко. — Чернівці : ЧНПУ, 2009. — 22 с.
4. Концепції державної системи професійної орієнтації населення / zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008п
5. Ніскородов В.В. Ринок праці і проблеми профорієнтаційної роботи : навчальна програма / В.В.Ніскородов. — Слов'янськ : ДВНЗ «ДДПУ», 2012. — 8 с.
6. Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи : навчальна програма дисципліни для студентів напряму підготовки : «Технологічна освіта» / укладач І.В.Андрощук. — Хмельницький : ХНУ, 2010. — 19 с.
7. Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи : навчальна програма дисципліни для студентів напряму підготовки : «Технологічна освіта» /Автор-укладач Н.О. Гончарова. — Полтава : ПДПУ, 2009. — 28 с.
8. Разлівінських Ю.О. Основи профорієнтаційної роботи : навчальна програма / Ю.О.Разлівінських. — Херсон : ХДУ, 2009. — 35 с.
9. Янцур М.С. Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи. Курс лекцій : навчальний посібник / М.С.Янцур. - К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. — 464 с.

*У статті розкривається сучасний стан профорієнтаційної підготовки майбутніх учителів технологій, визначено та охарактеризовано актуальні проблеми та протиріччя у підготовці студентів до організації професійного самовизначення підлітків до соціально-економічних реалій суспільного середовища. Крім того, проаналізовано особливості профорієнтаційної підготовки майбутніх учителів технологій у вищих навчальних закладах України.*

**Ключові слова:** професійне самовизначення учнів, професійна орієнтація, вчитель технологій, профорієнтаційна підготовка вчителя.

*В статье раскрывается современное состояние профориентационной подготовки будущих учителей технологий, определены и охарактеризованы актуальные проблемы и противоречия в подготовке студентов к организации профессионального самоопределения подростков в социально-экономических реалиях общественной среды. Кроме того, проанализированы особенности профориентационной подготовки будущих учителей технологий в высших учебных заведениях Украины.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение учащихся, профессиональная ориентация, учитель технологий, профориентационная подготовка учителя

*The modern state of preparation to vocational orientation of future teachers of technologies opens up in the article, urgent issues and contradictions are described in training of students to organization of professional self-determination of teenagers to socio-economic realities of public environment. In addition, the features of preparation to vocational orientation of future teachers of technologies are analyzed in higher educational establishments of Ukraine.*

**Keywords:** professional self-determination of teenagers, vocational orientation, teacher of technologies, preparation to vocational orientation of teacher.

УДК 378.147:504

Г.А. Білецька  
м. Вінниця, Україна

## СУЧАСНИЙ СТАН ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Постановка проблеми.** На початку XXI ст. у системі вищої професійної освіти відбуваються зміни, зумовлені розвитком постіндустріального суспільства. Сучасність висуває високі вимоги до рівня кваліфікації та компетентності фахівця і вимагає, як підготовки сильних «вузьких» фахівців, так і наявності у випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ) природничо-наукового світогляду, творчого мислення й ерудиції, формування яких забезпечує природничо-наукова освіта (ПНО). Це актуалізує проблему підвищення якості природничо-наукової підготовки (ПНП) майбутніх екологів у ВНЗ.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** До проблеми природничо-наукової освіти

сьогодні звертається багато вчених. Філософські, нині, культурологічні й інші аспекти ПНО знайшли відображення у працях Н. Алієвої, А. Вербицького, Б. Гершунського, В. Серікова, В. Стьопіна та ін.; психолого-педагогічні — у працях Л. Бордонської, Л. Зоріної, С. Капці, О. Суханова та ін. Питанням ПНП фахівців у ВНЗ присвячено дисертаційні дослідження Н. Васильєвої, Н. Двудічанської, В. Єлісеєва, С. Касярума, Л. Медведєвої, С. Старостіної, З. Скрипко та ін. Різні аспекти фундаментальної підготовки і професійної спрямованості у процесі навчання природничо-наукових дисциплін у закладах професійної освіти розкрито у роботах В. Копетчук, О. Левчук, О. Мітрясової, Л. Моторної, Т. Нінової, С. Рибак, С. Цвілик, О. Чемерис та ін. Наразі, у педагогічних дослідженнях не знайшло належного висвітлення питання ПНП майбутніх екологів у ВНЗ.

**Метою статті** є аналіз сучасного стану природничо-наукової підготовки майбутніх екологів у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У результаті теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної та природничої літератури нами встановлено, що тепер у системі професійної освіти, в цілому, й у підготовці фахівців-екологів, зокрема, природничо-наукова освіта практично не реалізує свої освітні, виховні і розвиваючі можливості. З метою підтвердження цього і виявлення стану ПНП у сучасній практиці підготовки майбутніх екологів у ВНЗ були проаналізовані стандарти вищої освіти бакалавра напряму підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування»; навчальні плани і робочі програми природничо-наукових дисциплін, за якими здійснюється підготовка студентів-екологів у Хмельницькому національному університеті (ХНУ); узагальнено власний досвід викладання природничо-наукових дисциплін у ВНЗ; проведено констатувальний педагогічний експеримент.

У ХНУ підготовка фахівців-екологів здійснюється за навчальними планами і робочими програмами, розробленими на основі Галузевих стандартів вищої освіти України, які були затверджені і введені в дію у 2011 р. (студенти 1 і 2 курсів) й у 2003 р. (студенти 3 і 4 курсів). Нами були проаналізовані складові стандартів — освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) і освітньо-професійна програма (ОПП).

Освітньо-кваліфікаційна характеристика 2011 р., на відміну від ОКХ, 2003 р., розроблена на основі компетентнісного підходу, тобто у відповідно до вимог і методологічних установок нової освітньої парадигми. У ній загальні вимоги до властивостей і якостей випускників ВНЗ подаються у вигляді переліків компетенцій щодо вирішення певних проблем і задач діяльності та системи умінь, що забезпечують наявність цих компетенцій. Відповідно до ОКХ, професійну компетентність фахівця-еколога буде забезпечувати володіння соціально-особистістими, загальнонауковими, інструментальними, загальнопрактичними і спеціалізовано-професійними компетенціями [1, с. 15]. Формування загальнонаукових компетенції у системі професійної екологічної освіти забезпечує ПНП.

Таблиця 1

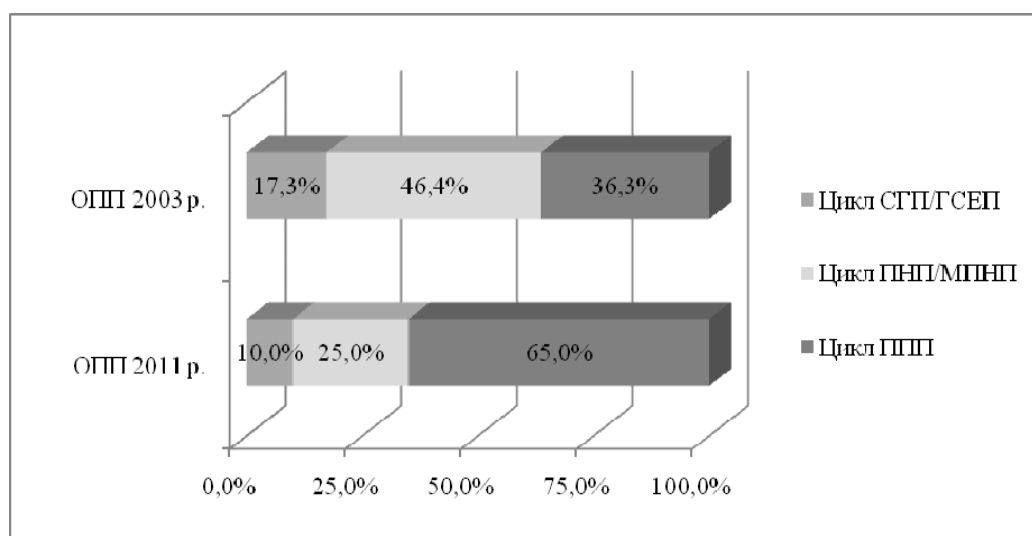
**Розподілу кількості годин/кредитів за циклами підготовки**

Дата затвердження ОПП	Цикл години/кредити			Усього за 4 роки (без практик)
	СГП	ПНП	ППП	
2003 р.	1296/24,0	3483/64,5	2727/50,5	7506/139
2011 р.	ГСЕП 864/24,0	МПНП 2160/60,0	ППП 5616/156,0	8640/240

Освітньо-професійна програма бакалавра екології передбачає три цикли підготовки. Згідно з ОПП 2003 р., це такі цикли: соціально-гуманітарної підготовки (СГП); природничо-наукової підготовки (ПНП); професійно-практичної підготовки (ППП). В ОПП 2011 р. назви циклів зазнали змін і мають таке трактування: гуманітарної та соціально-економічної підготовки (ГСЕП); математичної та природничо-наукової підготовки (МПНП); професійної та практичної

підготовки (ППП). Природничо-наукові дисципліни входять у цикл математичної та природничо-наукової підготовки. Розподіл кількості годин/кредитів за циклами наведений у таблиці 1.

Порівняння освітньо-професійних програм дає можливість зробити висновок, що в ОПП 2011 р. кількість навчальних годин на освоєння основної освітньої програми зростає з 7506 годин до 8640 годин (у 1,15 рази), а кількість кредитів з 139 до 240 (майже у 2 рази), порівняно з ОПП 2003 р. Разом з тим дисципліни циклу математичної і природничо-наукової підготовки втратили 1323 навчальних години, що відповідає 21,4 навчальним кредитам. У ОПП 2003 р. на цикл ПНП відведено 46,4 % загальної кількості годин/кредитів, а в ОПП 2011 р. на цикл МПНП — 25,0 %, що майже у 1,86 разів менше (рисунок 1). Зменшення кількості кредитів на вивчення дисциплін циклу МПНП і збільшення кількості кредитів дисципліни циклу ППП за рахунок природничо-наукових дисциплін є причиною, яка в сукупності з іншими факторами призводить до падіння інтересу до природничих наук і зниження ефективності природничо-наукової підготовки.



**Рис. 1. Діаграма розподілу кількості годин/кредитів за циклами підготовки**

Освітньо-професійна програма визначає перелік і зміст нормативних дисциплін. У результаті аналізу встановлено, що в ОПП 2011 р., порівняно з ОПП 2003 р., відбулися деякі зміни у переліку дисциплін циклів підготовки. Так дисципліни «Біологія» і «Загальна екологія (та неоекологія)», які в ОПП 2003 р. входили в цикл ПНП, в ОПП 2011 р. віднесені в цикл ППП. На нашу думку, дисципліну «Біологія» доцільно було б залишити у циклі МПНП, оскільки біологія є фундаментальною природничою наукою, наукові закономірності і факти якої значною мірою визначають зміст природничо-наукової підготовки майбутніх екологів і забезпечують формування природничо-наукової компетентності.

Аналіз блоків змістовних модулів природничо-наукових дисциплін, наведених у ОПП [2, с. 22-24], дає можливість зробити висновок, що їх зміст не враховує особливості професійної підготовки фахівців-екологів. Такий зміст природничо-наукових дисциплін не забезпечує формування загальнонаукових компетенцій майбутніх екологів з проекцією на їх професійну діяльність.

На цьому етапі дослідження також було проаналізовано навчальний план бакалавра напряму підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» і робочі програми природничо-наукових дисциплін. Навчальний план, крім нормативних дисциплін, які передбачені галузевим стандартом вищої освіти України, містить вибіркові дисципліни, перелік і зміст яких визначає стандарт вищої освіти ХНУ. Зміст цих дисциплін призначений для поглибленої підготовки фахівців, задоволення регіональних потреб у кваліфікованих екологах певної спеціалізації, потреб і можливостей особистості.

У навчальному плані цикл МПНП доповнений вибілковими дисциплінами «Біогеохімія» і

«Топографія з основами картографії», які забезпечують фундаментальну природничу підготовку майбутніх екологів; «Основи наукових досліджень», що знайомить студентів з методами наукового пізнання і сприяє формуванню системи методологічних знань. Вибіркові дисципліни циклу МПНП «Біоіндикація», «Банки екологічної інформації», «Аналітична хімія і фізико-хімічні методи аналізу» і «Фізико-хімічні основи чистих виробництв», на нашу думку, доцільно було б віднести у вибірку частину циклу ППП, оскільки вони забезпечують формування інструментальних і загально-практичних компетенції. Натомість, цикл МПНП ми пропонуємо доповнити вибіркними навчальними дисциплінами, які будуть забезпечувати формування загальнонаукових компетенції майбутнього еколога («Ботаніка з основами дендрології», «Хімія навколишнього середовища» та ін.).

Аналіз робочих програм нормативних природничо-наукових дисциплін («Фізика», «Хімія з основами біогеохімії», «Геологія з основами геоморфології», «Гідрологія», «Метеорологія і кліматологія», «Ґрунтознавство», «Біологія») проводився за наступними критеріями:

- розкриття обов’язкового змістовного мінімуму (базисний компонент, що є фундаментальним ядром знань);
- відповідність змісту природничо-наукової дисципліни сучасному стану природничо-наукового знання;
- модульне структурування змісту навчального матеріалу, логічність і послідовність викладу матеріалу;
- міжпредметні зв’язки природничо-наукових дисциплін;
- наявність матеріалу, який демонструє роль природничих наук у професійній діяльності фахівця-еколога (профільний компонент).

Результати аналізу робочих програм наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати аналізу робочих програм природничо-наукових дисциплін**

	Фізика	Хімія з основами біогеохімії	Геологія з основами геоморфології	Гідрологія	Метеорологія і кліматологія	Ґрунтознавство
Розкриття обов’язкового змістовного мінімуму (базисний компонент)	+	+	+	+	+	+
Відповідність змісту природничо-наукової дисципліни сучасному стану природничо-наукового знання	—	—	—	—	—	—
Модульне структурування змісту навчального матеріалу, логічність і послідовність викладу матеріалу	—	—	—	—	—	—
Міжпредметні зв’язки природничо-наукових дисциплін	—	+	+	—	—	—
Наявність матеріалу, який демонструє роль природничих наук у професійній діяльності фахівця-еколога (профільний компонент)	—	—	—	—	—	—

Дані, наведені у таблиці 2, дають можливість зробити висновок, що зміст усіх проаналізованих дисциплін розкриває обов’язковий змістовний мінімум, містить фундаментальне ядро знань з науки, за логікою якої будується, але не містить інформацію про сучасні досягнення у розвитку природничих наук. Крім того, для робочих програм природничо-наукових дисциплін не характерне модульне структурування змісту навчального матеріалу, у змісті і структурі дисциплін не виділений профільний компонент. У змісті більшості навчальних предметів слабо виражені міжпредметні зв’язки природничо-наукових дисциплін. Такий зміст

ПНП не демонструє значення природничих наук у професійній діяльності майбутнього еколога і не сприяє становленню його професійної компетентності. Також зміст природничо-наукових дисциплін не забезпечує формування інтегрованої природничо-наукової картини світу, яка є основою цілісного світосприйняття.

Багаторічний досвід викладання природничо-наукових дисциплін на кафедрі екології ХНУ і спостереження за навчальним процесом дає нам можливість зауважити, що на ефективність ПНП майбутніх екологів суттєво впливає те, що вивчення природничо-наукових дисциплін здебільшого здійснюється на молодших курсах, коли у студентів недостатньо сформовані навички самостійної навчальної роботи. За відсутності єдиного літературного джерела і розпорошеності навчальної інформації у різних підручниках, навчальних посібниках тощо, студентам важко орієнтуватися у великому обсязі наукової і псевдонаукової інформації. Крім того, більшість підручників з природничо-наукових дисциплін видавалися 20 і більше років тому і не містять інформацію про сучасні досягнення у розвитку природничих наук. Усе це зменшує інтерес до природничих наук й ефективність ПНП майбутніх екологів.

Не викликає сумніву й те, що ПНО — найдорожча освіта. Вона вимагає певної матеріально-технічної бази — лабораторне обладнання, комп'ютерне забезпечення тощо. На кафедрах, які забезпечують викладання природничо-наукових дисциплін, лабораторне обладнання або морально і фізично застаріле, або взагалі відсутнє, що зумовлює теоретичний характер викладу матеріалу.

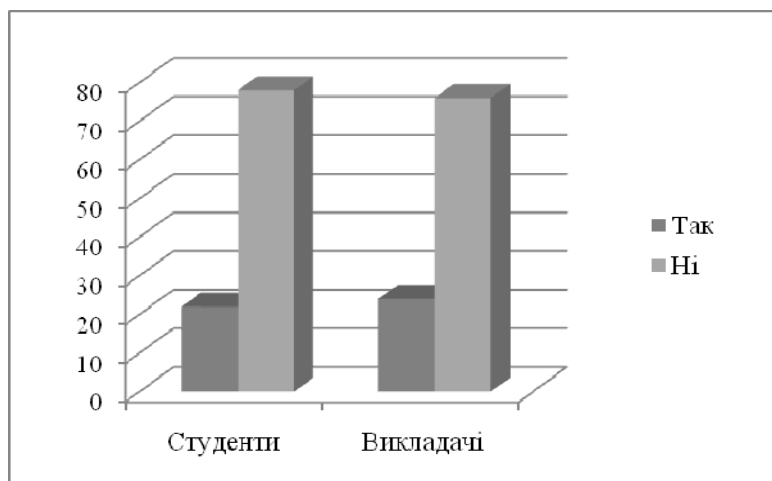
Констатувальний експеримент здійснювався з метою визначення сформованості системи природничо-наукових знань і мотивів вивчення природничо-наукових дисциплін, які є показниками сформованості, відповідно, когнітивного та мотиваційного критеріїв природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців-екологів. Експеримент проводився на базі ХНУ. В експерименті були задіяні студенти напряму підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування», викладачі кафедри екології та інших кафедр, які забезпечують ПНП майбутніх екологів.

З метою дослідження сформованості системи природничо-наукових знань вивчалась успішність і якість навчання студентів-екологів з природничо-наукових дисциплін. Для аналізу використовувались результати підсумкового контролю (іспитів, заліків). У результаті аналізу встановлено, що кращою є якість навчання студентів з дисциплін, викладання яких забезпечує кафедра екології («Геологія з основами геоморфології», «Ґрунтознавство», «Метеорологія і кліматологія», «Гідрологія»). Пояснення цьому ми знайшли спостерігаючи на навчальним процесом. Викладачі, які викладають вищевказані дисципліни, на заняттях наводять приклади використання природничо-наукових знань в екологічній діяльності і вирішують із студентами завдання екологічного змісту (хоча вони не відображені у змісті робочих програм). Це дає можливість студентам зрозуміти значимість знань з природничих наук у комплексному вирішенні професійних завдань і підвищує мотивацію до вивчення природничо-наукових дисциплін. Викладання дисциплін «Фізика» і «Хімія з основами біогеохімії» забезпечують, відповідно, кафедра фізики та електротехніки і кафедра хімії. На заняттях з цих дисциплін викладачі не реалізують міжпредметні зв'язки з професійними дисциплінами, не акцентують увагу на значенні знань фізики і хімії для фахівця-еколога.

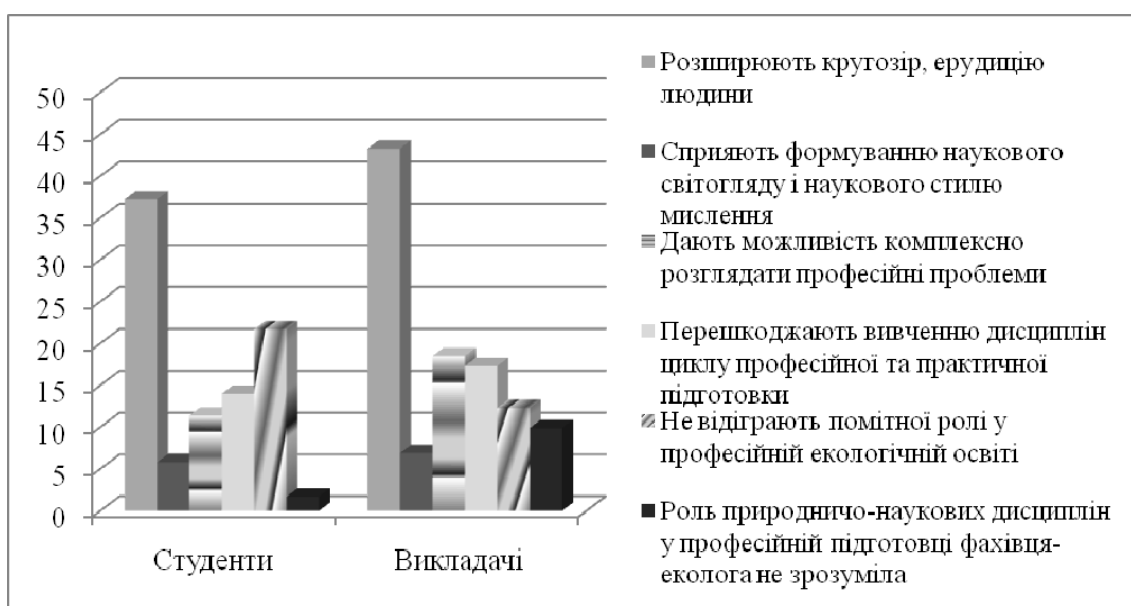
Для визначення ставлення майбутніх екологів і викладачів до природничо-наукових дисциплін та мотивів їх вивчення студентами було проведено анкетування. На питання анкети «Чи повинна підготовка фахівця-еколога включати природничо-наукові дисципліни?» 52,4 % студентів і 88,2 % викладачів дали позитивну відповідь. Разом з тим, знання природничо-наукових дисциплін при вивченні спеціальних дисциплін вважають потрібними лише 22,9 % студентів. Потребу в знаннях з природничих наук при викладанні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відчуває лише 24,4 % опитаних викладачів (рисунок 2). Це підтверджує наше припущення про негативне ставлення до природничо-наукових дисциплін не тільки студентів, але й окремих викладачів.

Для визначення мотивів вивчення природничо-наукових дисциплін студенти відповідали

на питання анкети «Яка, на Вашу думку, роль природничо-наукових дисциплін у підготовці майбутнього еколога?». Результати анкетування дозволяють констатувати, що основним мотивом, який спонукає студентів до оволодіння природничо-науковими знаннями, є розширення кругозору та ерудиції, що сприяє всебічному розвитку особистості (37,2 %). Мотиви, пов'язані з професійним розвитком і вдосконаленням, відзначає лише 11,4 % студентів. Викладачі також давали відповідь на це питання анкети. Більшість викладачів (43,3 %) також вважає, що природничо-наукові дисципліни розширюють кругозір та ерудицію людини і мають загальноосвітнє значення. Рейтинг відповідей студентів-екологів і викладачів кафедри екології на питання «Яка, на Вашу думку, роль природничо-наукових дисциплін у підготовці майбутнього еколога?» представлений на рисунку 3.



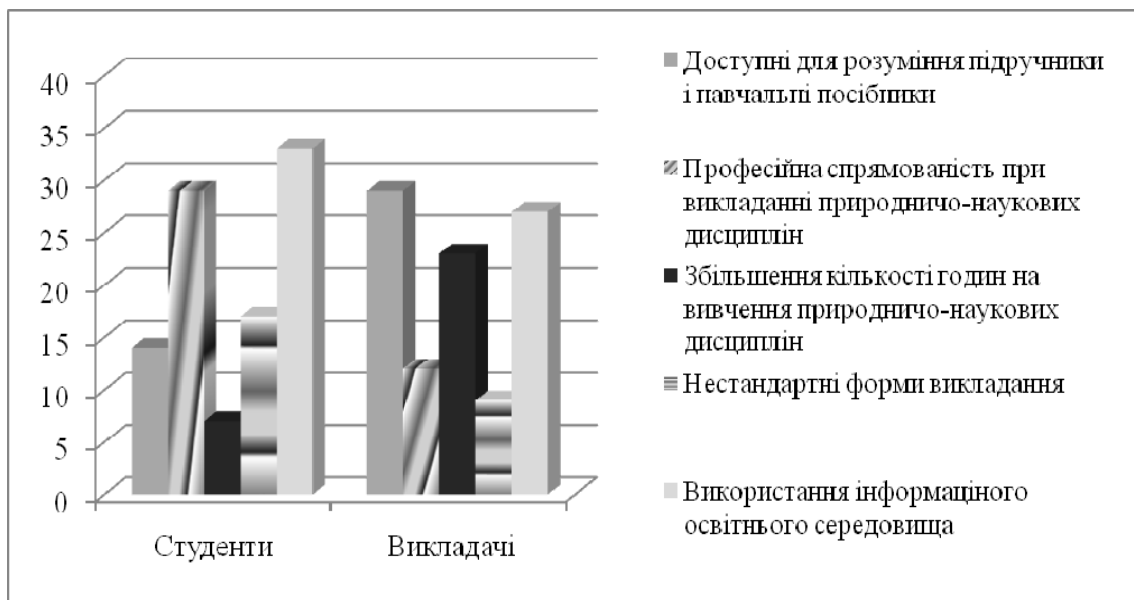
**Рис. 2. Діаграма розподілу відповідей студентів на питання анкети «Чи відчуваєте Ви потребу у природничо-наукових знаннях при вивченні професійних дисциплін?» і викладачів на питання анкети «Чи відчуваєте Ви потребу природничо-наукових знаннях при викладанні Вашої дисципліни?»**



**Рис. 3. Діаграма розподілу відповідей студентів-екологів і викладачів на питання анкети «Яка, на Вашу думку, роль природничо-наукових дисциплін у підготовці майбутнього еколога?»**

Результати анкетування знайшли підтвердження під час спостереження за процесом ПНП. Викладачі природничо-наукових дисциплін, як правило, обмежуються викладанням загальних положень природничих наук. У такому випадку не реалізується професійна спрямованість ПНП майбутніх екологів, студенти не розуміють значення природничо-наукових знань у майбутній професійній діяльності. Це призводить до зменшення мотивації студентів до вивчення природничо-наукових дисциплін. Окрім того, для змісту ПНП характерна низька системність знань з природничих наук, що є причиною формування неповної, фрагментарної природничо-наукової картини світу. Викладачі професійних дисциплін сприймають природничо-наукові дисципліни як допоміжні, вважають, що вони не відіграють помітної ролі у підготовці фахівця-еколога.

Також, під час констатувального експерименту визначалися основні шляхи удосконалення ПНП майбутніх екологів. З цією метою студентам-екологам і викладачам кафедри екології було задано питання «Що, на Вашу думку, буде сприяти більш успішному вивченню природничо-наукових дисциплін?». Рейтинг відповідей на питання представлений на рисунку 4.



**Рис. 4. Діаграма відповідей студентів-екологів і викладачів кафедри екології на питання анкети «Що, на Вашу думку, буде сприяти більш успішному вивченню природничо-наукових дисциплін?»**

Більшість опитаних студентів вважає, що для більш успішного засвоєння природничо-наукових знань необхідно використовувати інформаційні освітні середовища (33,3 %) і посилити професійну спрямованість при викладанні природничо-наукових дисциплін (29,1 %). На думку викладачів кафедри екології підвищенню якості ПНП найбільшою мірою будуть сприяти доступні для розуміння підручники і навчальні посібники (29,3 %), збільшення кількості годин на вивчення природничо-наукових дисциплін (26,7 %) і використання інформаційних освітніх середовищ (23,0 %).

Звичайно, це не всі фактори, що сприяють успішному оволодінню природничо-науковими знаннями, але дані опитування, на нашу думку, повинні бути враховані при виборі методики ПНП.

**Висновки.** Результати дослідження підтверджують наявність проблем у ПНП майбутніх екологів, ставлять питання про її оновлення як пріоритетне завдання професійної екологічної освіти. На нашу думку, для сучасного стану ПНП студентів-екологів характерним є:

- зменшення кількості навчального часу, відведеного на вивчення природничо-наукових дисциплін;

- низька системність природничо-наукових знань, відсутність міжпредметних зв'язків між природничо-науковими дисциплінами, що не дозволяє реалізувати одне з найважливіших завдань ПНО — формування єдиної природничо-наукової картини світу;
- слабо виражені міжпредметні зв'язки природничо-наукових дисциплін з дисциплінами професійної та практичної підготовки. Викладання природничо-наукових дисциплін слабо орієнтоване на розуміння ролі природничих знань у вирішенні сучасних екологічних проблем;
- теоретичний характер викладу матеріалу дисципліни, що пов'язано із моральною і фізично застарілим лабораторним обладнанням;
- переважне застосування традиційних методів навчання і недостатній рівень використання інформаційних технологій;
- падіння престижу ПНО і низький рівень мотивації до вивчення природничо-наукових дисциплін.

**Перспективним напрямком подальших досліджень ми вважаємо розробку методики природничо-наукової підготовки майбутніх екологів, що спрямована на подолання виявлених недоліків і проблем.**

### Література:

1. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напрямку підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» / О.Г. Володимирова, Я.О. Адаменко, В.М. Боголюбов та ін. — Київ : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. — 45 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра напрямку підготовки 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» / О.Г. Володимирова, Я.О. Адаменко, В.М. Боголюбов та ін. — Київ : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. — 36 с.

*У статті узагальнено результати дослідження сучасного стану природничо-наукової підготовки майбутніх екологів у вищих навчальних закладах, зокрема проаналізовано існуючу практику природничо-наукової підготовки і виявлено основні проблеми та недоліки, з'ясовано мотиви вивчення природничо-наукових дисциплін студентами-екологами. Встановлено, що успішному оволодінню природничо-науковими знаннями буде сприяти використання інформаційних освітніх середовищ і професійна спрямованість при викладанні природничо-наукових дисциплін.*

**Ключові слова:** професійна екологічна освіта, природничо-наукова підготовка.

*В статье обобщены результаты исследования современного состояния естественнонаучной подготовки будущих экологов в высших учебных заведениях, в частности проанализирована существующая практика естественнонаучной подготовки, выявлены основные проблемы и недостатки, определены мотивы изучения естественнонаучных дисциплин студентами-экологами. Выяснено, что успешному овладению естественнонаучными знаниями будет способствовать использование информационных образовательных сред и профессиональная направленность при преподавании естественнонаучных дисциплин.*

**Ключевые слова:** профессиональное экологическое образование, естественнонаучная подготовка.

*This article summarizes the results of research of natural-scientific background of future ecologists in the universities. The existent practice of natural-scientific background of future ecologists was analyzed and the main problems and disadvantages were described. The reasons of study of natural-scientific disciplines by students-environmentalists were found. It is set that the application of informative educational medium and professional orientation in teaching natural-scientific disciplines will facilitate to the successful mastery of natural-scientific knowledge.*

**Keywords:** a professional environmental education, a natural-scientific background.



## **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ У ВИЩІЙ АРХІТЕКТУРНІЙ ОСВІТІ**

**Постановка проблеми.** Наразі в Україні приділяється значна увага впровадженню активних форм навчання у процес викладання різних дисциплін. Напрямки, на які орієнтовані інформаційні технології, зазначені у «Методичних рекомендаціях по впровадженню комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти» (автор Р. Гуревич, Вінниця, 1999 р.): вдосконалення механізмів управління системою професійно-технічної освіти; вдосконалення методології та стратегії відбору змісту методів і організаційних форм навчання та виховання; створення нових методичних систем навчання; створення та використання тестуючих та діагностуючих методик контролю.

Зміни, що відбуваються в усіх сферах життя українського суспільства, висувають нові вимоги до вітчизняної системи освіти. Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), використання можливостей Інтернету, створення сучасних електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП), що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність, ефективність та рівний доступ до якісної освіти.

Необхідність у розвитку та впровадженні електронного навчання, його широку перспективу зумовлюють не тільки технічні, психолого-педагогічні, а й соціальні фактори, такі як відкритість і доступність освіти. Традиційний навчальний процес, в якому нерідко єдиним носієм і розповсюджувачем знань є викладач, вже не задовольняє цим вимогам.

**Аналіз попередніх досліджень.** Використання електронних засобів навчання, а саме електронних дидактичних ресурсів, починає помітно впливати на сучасну освіту і культуру, створює умови для впровадження інноваційних методів навчання.

Як свідчать дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Я. Ваграменко, І. Захарової, Ю. Машбиця, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисоевої, О. Тихомірова та ін., необхідний потенціал містять відповідні методики навчання на основі ІКТ, оскільки саме вони здатні забезпечити індивідуалізацію навчання. Автори пропонують різні підходи до розуміння суті і структури інформаційно-освітнього середовища, нахилів, суб'єктивного досвіду, який накопичений у навчанні і реальному житті.

Можливості інформаційних і телекомунікаційних технологій різко зросли і розширилися. І. Якиманська наголошує: чим різноманітніше освітнє інформаційне середовище, тим ефективніше процес навчання з урахуванням індивідуальних можливостей кожного, його інтересів.

Особливе місце в комплексі дидактичних засобів посідають текстові джерела інформації: підручники, навчальні посібники, довідники тощо. Детальний аналіз проблем створення та впровадження у навчальний процес електронних підручників та посібників представлено у працях С. Сисоевої, О. Андрєєва, М. Жалдака, В. Лапінського, І. Мархеля та ін.

Розвиток індустрії інформаційних послуг у сфері освіти, що включає виробництво електронних дидактичних ресурсів і програмно-методичного забезпечення складає основу формування інформатизації в освіті. Електронний дидактичний ресурс повинен відрізнятися високим рівнем виконання і художнього оздоблення, повнотою інформації, якістю методичного інструментарію, якістю технічного виконання, а саме використанням гіпермедіа та мультимедіа технологій, наочністю, логічністю, інтерактивністю і послідовністю викладу.

Значною перешкодою до широкого впровадження й ефективного використання засобів ІКТ у навчальному процесі, швидкого створення і поширення педагогічних програмних засобів

(ППЗ), розробки нових комп'ютерно—орієнтованих методичних систем навчання, є майже повна відсутність відповідного комп'ютерно—орієнтованого навчально- методичного забезпечення, що стримує інформатизацію навчального процесу і значно знижує ефективність використання ІКТ у навчальній діяльності [1].

Успішна самореалізація майбутніх архітекторів, соціальне становлення в суспільстві, активна адаптація на ринку праці є найважливішими завданнями навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ) архітектурного спрямування. Реалізація формування молодих фахівців, здатних до активної життєдіяльності в нових соціально-економічних та соціально-культурних реаліях значною мірою залежить від готовності викладачів до впровадження у виховний процес ВНЗ інноваційних підходів, які базуються на гуманістичних, особистісно орієнтованих технологіях відповідного змісту, форм і методів навчання.

Вирішення проблем вимагає розробки та впровадження інноваційних методичних систем навчання усіх без винятку дисциплін — нового змісту, засобів, форм і методів навчання, підготовки, аналізу, коригування і управління навчальним процесом.

**Мета статті** — виявити можливостей застосування ЕЗНП у архітектурній освіті та виробити пропозицій щодо впровадження їх у навчальний процес.

**Виклад основного матеріалу.** Навчальний процес у вищих навчальних закладах — це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти [2].

Формування освітнього середовища на базі ІКТ здійснюється при сукупності умов, що забезпечують інформаційну взаємодію між студентами, викладачами й інформаційними ресурсами предметних галузей, і функціонуванням структур керування навчально-виховним процесом. Розвиток ІКТ спричинює виникнення нових освітніх концепцій, прагнення до інновацій, пошук оригінальних рішень у професійній діяльності.

Арсенал дидактичних можливостей електронних засобів навчального призначення можна стисло визначити так: урізноманітнення форм подання інформації; урізноманітнення типів навчальних завдань; створення навчальних середовищ; забезпечення негайного зворотного зв'язку, широкі можливості діалогізації навчального процесу; широка індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів, розширення поля самостійності; широкі можливості відтворення фрагментів навчальної діяльності (предметно-змістовного, предметно-операційного і рефлексивного); активізація навчальної роботи студентів, посилення їх ролі як суб'єктів навчальної діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри і характеру допомоги тощо); підвищення об'єктивності оцінювання знань; поглиблення міжпредметних зв'язків; посилення мотивації навчання.

Електронні засоби навчального призначення орієнтовані на індивідуалізацію навчання, самоосвітню діяльність студентів, підвищують динаміку навчального процесу. Уміння вчитися передбачає оволодіння вміннями та навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Структурованість інформації в електронних навчальних засобах, наявність інформаційно-пошукової системи сприяє формуванню інформаційної компетентності. Організація навчально-виховного процесу з використанням ЕЗНП має відбуватися з дотриманням дидактичних принципів: усебічного розвитку особистості; цілісності впливу навчально-виховного процесу; природовідповідності організації навчання; науковості; доступності; системності навчання; наступності і перспективності; взаємозв'язку навчання і розвитку; мотиваційного забезпечення навчального процесу; співробітництва; індивідуалізації і диференціації навчання; наочності; міцності і дієвості навчання.

Навчальний процес у ВНЗ здійснюється у таких традиційних формах: навчальні заняття (лекції; лабораторні заняття, практичні заняття, семінарські заняття; індивідуальні заняття, консультації); самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Основними напрямками організації процесу є: підготовка до навчальних занять, проведення навчальних занять, опанування професійних програм, самоосвіта.

У світовій і вітчизняній практиці докладено багато зусиль до вироблення класифікації методів навчання. Так як метод є категорією універсальною й володіє безліччю ознак, то він і виступає у якості підстави для класифікацій. Кожний метод навчання вимагає активності не тільки викладача, але й студентів. Один і той самий метод може застосовуватися для різних навчальних цілей. У табл.1 запропоновано види використання ЕЗНП у навчальному процесі при підготовці майбутніх архітекторів залежно від методів навчання. Застосування інформаційних технологій дозволяє змінити способи доставки навчального матеріалу, традиційно здійснюваного під час занять, за допомогою спеціально розроблених мультимедіа курсів.

Таблиця 1

**Види використання ЕЗНП у навчальному процесі при підготовці майбутніх архітекторів залежно від методів навчання**

№ з/п	Група методів	Види засобів	Функціональне призначення та назва ЕЗНП	Види навчальної діяльності
1.	Словесні методи	Демонстраційні програмні засоби (візуалізація явищ)	Відеотеки, електронні колекції, тощо	Навчальні заняття
		Гіпертекстові електронні видання навчального призначення	Електронні конспекти лекцій, мультимедійні підручники	Навчальні заняття
2.	Наочні методи	Довідкові програмні засоби	Електронні довідники енциклопедії, навчальні бази даних, інтернет-ресурси	Навчальні заняття, самостійна робота
3.	Метод контролю, самоконтролю	Системи контролю знань	Програми тестування та само тестування (MyTest)	Навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи
4.	Практичні методи	Інструментальні програмні засоби	Каталог програмних засобів: <i>Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, AutoCAD, ArchiCAD, Allplan, 3DMAX, Photochop та інші</i>	Навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка

Це дозволяє по-новому організувати навчальний процес. При проведенні лекційних занять підвищується ефективність роботи лектора, глибше вивчаються теми курсу, розширюється зміст теоретичного матеріалу. При проведенні практичних занять у студентів формуються якісні практичні знання, вміння і навички. При самостійній роботі з'являється можливість підтримувати процес самостійного вивчення дисципліни, надаючи студентам усі нормативні й дидактичні матеріали. Це дозволить якісно компенсувати скорочення обсягу аудиторного навантаження.

Можливості ІКТ, які дозволяють вирішувати складні проектно-композиційні завдання, сприяють формуванню професійного мислення та розкриттю творчого потенціалу студентів. У процесі навчання майбутні архітектори мають опанувати технології та сучасні версії програмних системи для створення й оброблення двовимірних зображень, тривимірних архітектурних об'єктів, розроблення мультимедійних продуктів.

Навчальна діяльність студентів при роботі з електронними засобами навчального призначення може бути організована у наступних напрямках:

- послідовне або вибіркоче опрацювання теоретичного матеріалу;
- закріплення навчального матеріалу, який вивчається традиційними методами;
- закріплення вивченого матеріалу за допомогою тестової системи;
- виконання навчальних занять;
- підготовка до виконання навчальних занять;
- опанування професійних програм;

– добуття довідкової інформації (робота з довідковою системою, інформаційно-пошуковою системою, базою даних).

Проблеми термінології ускладнюють формування вимог до програмних засобів навчального призначення. Часто у поняття «педагогічні програмні засоби», «електронні засоби навчального призначення», «цифровий освітній ресурс», «електронні видання навчального призначення» вкладають різний зміст.

Електронне видання – це сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- й іншої інформації. У одному електронному виданні можуть бути виділені інформаційні (або інформаційно-довідкові) джерела, інструменти створення і обробки інформації [3]. Електронне видання може бути виконано на будь-якому електронному носії, а також опубліковано в електронній комп'ютерній мережі.

За визначенням О. Андрєєва, електронний підручник — це комп'ютерна навчальна система, яка включає дидактичні, методичні та інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення.

На думку В. Грузєєва «Електронний підручник — це основний електронний засіб навчання, який створюється на високому науковому і методичному рівні, містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань» [4].

За умов використання електронних підручників чи посібників у навчальному процесі вищої школи, як показує практика, підвищується активність студентів, у них формується мотивація до процесу самонавчання, запам'ятовування навчального матеріалу здійснюється шляхом встановлення різнорівневих, міждисциплінарних і різнохарактерних зв'язків того, що запам'ятовується, з чимось відомим. Ілюстрований матеріал активізує мислення [5].

Запропонована класифікація групи термінів у колективній монографії [1] розкриває та дає повну характеристику термінів, що характеризують типи та різновиди об'єктів оцінювання: педагогічний програмний засіб; електронні засоби навчального призначення; цифровий освітній ресурс; електронне видання навчального призначення; інформаційно-пошукові, інформаційно-довідкові програмні засоби; імітаційні програмні засоби; моделюючі програмні засоби; демонстраційні програмні засоби; програмні засоби — тренажери; програми контролю; експертні системи навчального призначення; моделюючі середовища; програми-тренажери; «інтелектуальні» програми контролю знань; програми імітації експерименту.

Використання в електронних виданнях різних інформаційних технологій (мультимедіа, гіпертекст) дає вагомі дидактичні переваги електронному підручнику у порівнянні із традиційним:

1. У технології мультимедіа створюється навчальне середовище з яскравим і наочним представленням інформації, що особливо привабливо для студентів;
2. Здійснюється інтеграція значних обсягів інформації на єдиному носіїві;
3. Гіпертекстова технологія завдяки застосуванню гіперпосилань спрощує навігацію і надає можливість вибору індивідуальної схеми вивчення матеріалу;
4. Розвиваються навички самостійної роботи з декількома джерелами інформації та спонукання студента до активної позиції при вивченні будь-якої теми;
5. На основі моделювання процесу навчання стає можливим доповнити підручник тестами, відстежувати і направляти траєкторію вивчення матеріалу, здійснюючи, таким чином, зворотний зв'язок [6];
6. Внесення змін у структуру занять, записування відеофайлів безпосередньо з екрану, довготривале зберігання електронних продуктів;
7. Реалізація можливостей дистанційного навчання.

Зараз існує значна кількість ЕЗНП і обсяги їх з кожним роком збільшуються. Але, зростаюча кількість електронних засобів не завжди свічить про їх якість. Більшість електронних посібників створюються без належного науково-теоретичного обґрунтування, насичені зайвою інформацією і є спрощеними популяризованими довідниками, які не можуть стати джерелом системного, поглибленого, постійного використання в навчально-виховному процесі. Засоби не

відзначаються ефективністю, оскільки в них не враховується специфіка перебігу психічних процесів, психологічні закономірності сприйняття та обробки інформації людиною [7].

Представлений аналіз програмних засобів, які доцільно використовувати у навчальному процесі, в роботах М. Жалдака, Е. Кузнєцова, В. Монахова, І. Роберта та інших, показує, що мають відповідати таким вимогам: відповідати загально визначеним дидактичним вимогам; бути методично доцільним; не бути перенавантаженими; мати легкий, зручний, зрозумілий інтерфейс; мати можливість активації чи відключення певних опцій; реалізувати програми з використанням рідної мови для користувача; мати супровід відповідної навчально-методичної літератури та інше.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень щодо оцінювання якості програмних засобів навчального призначення свідчить, що це питання є недостатньо розробленим. Серед показників оцінювання якості ЕЗНП виокремлюють такі групи, як загальнодидактичні, психолого-педагогічні, ергономічні та інші [3; 8]. Їх рекомендовано застосовувати при проведенні експериментальних досліджень та експертного оцінювання якості.

Основними причинами, з яких електронні засоби навчання поки що належно не оцінені є: непродуманість зв'язку санітарногігієнічних вимог у аудиторіях ВНЗ з особливостями створення ЕЗНП, які передбачають умови «один ПК — один користувач» або наявність мультимедійного проєктора; консерватизм учителів, які і досі, переважно, не використовують електронну техніку в професійній діяльності.

Аналіз показує, що упровадження й систематичне використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі істотно змінює роль та функції викладача і студентів, впливає на всі компоненти навчального процесу. У студентів з'являється стійка зацікавленість до навчання і значно підвищується мотивація пізнавальної діяльності, формуються потреби в самонавчанні, саморозвитку, уміння самовизначатися в навчальній діяльності; від викладача вимагається не тільки постійне оновлення знань і професійне зростання, а й методичні компетенції.

При підготовці до навчальних занять та їх проведенні заслуговують на увагу окремі види мультимедіа-додатків: мультимедіа-презентації, електронні мультимедіа-видання, мультимедіа-тренажери.

Мультимедіа-презентації є одним з найбільш поширених засобів унаочнення навчального матеріалу. Інформативність електронних презентацій набагато вище традиційних за рахунок мультимедійності. Це дозволяє зручно й ефективно візуалізувати статичну і динамічну інформацію, самостійно готувати завдання, підбирати навчальний матеріал, що відповідає змісту конкретної теми будь-якої базової дисципліни. Для підготовки мультимедіа-презентацій можна скористатися програмним засобом — *Microsoft PowerPoint*, спеціалізованими редакторами: *Macromedia Flash*, *Picasa*, *Photodex ProShow* та ін.

Електронні мультимедіа-видання можна визначити як засіб комплексного інформаційного впливу на особистість. В основу побудови електронних мультимедіа-видань покладено принцип взаємного доповнення друкованого та комп'ютерного компонентів, коли з одного боку, студент отримує можливість під час вивчення конкретної теми працювати з таким звичним засобом, як книжка, а з іншого, — скористатися найновішим інформаційним засобом — комп'ютером.

Використання в практиці навчання мультимедійних тренажерів забезпечує діяльнісний підхід до засвоєння і закріплення знань. Навчально-тренувальні програмні продукти орієнтовані на відпрацювання студентами умінь і набуття навичок з конкретних дисциплін.

Принципова відмінність електронних мультимедіа-видань від звичайних електронних полягає у можливості їх інтерактивної реалізації, коли студент може не тільки користуватися гіперпосиланням, але й активно втручатися в перебіг подій, моделювати процеси.

Серед електронних мультимедіа-видань виокремлюємо: електронні навчально-наочні посібники; електронні довідники енциклопедії.

Використання електронних навчально-наочних посібників є ефективним при організації репродуктивної роботи студентів та є доцільними при постановці навчальних проблем.

Навчальні видання містять сукупність наочних матеріалів, представлених засобами мультимедіа.

Електронні довідники, енциклопедії можуть стати у нагоді при організації науково-дослідної роботи студентів. Довідкові електронні видання містять основні відомості галузі знань, систематизовані за різними ознаками, доповнені аудіо- та відеоматеріалами, програмними засобами пошуку і відбору довідкової інформації.

Викладачі та студенти можуть використовувати для створення електронних дидактичних ресурсів різні інструментальні засоби. Такі засоби, як *PowerPoint* і *MS Word*, *Adobe Acrobat* можуть бути використані для створення простих електронних дидактичних ресурсів. Для того, щоб створити електронні дидактичні ресурси з використанням гіпермедіа та мультимедіа технологій необхідно вибрати програму-редактора, яка використовуватиметься для створення сторінок мультимедіа та гіпермедіа засобів. Існує безліч інструментальних середовищ для розробки мультимедіа та гіпермедіа, що дозволяють створювати повнофункціональні мультимедійні додатки (*Macromedia Director*, *Authoware Professional*, *FrontPage*, *HyperStudio 4.0*, *Web Workshop Pro* та інші). *SunRav BookOffice* — пакет програм для створення і переглядання електронних книг і підручників.

Розглянемо деякі з програмних засобів, які, на наш погляд, є найбільш оптимальними для створення електронних дидактичних ресурсів, забезпечені докладною документацією, яку легко читати і сприймати.

Програма *Microsoft Word* дозволяє вводити, редагувати, формувати, оформляти текст на сторінці. За допомогою цієї програми можна вставляти в документ таблиці, формули, діаграми, малюнки, графіку [9]. *Word* дозволяє створювати електронні тексти та зберігати документ у форматі веб-сторінки.

Програма *Microsoft Power Point* призначена для створення та показу мультимедійних презентацій та надає користувачу все необхідне для створення електронних підручників — потужні функції роботи з текстом, засоби для малювання, побудови діаграм, таблиць, широкий набір стандартних ілюстрацій, а також створення гіперпосилань для забезпечення зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок дозволяє здійснити автоматизований контроль та коригування дій студента, надання йому рекомендації щодо подальшої роботи.

*Microsoft Publisher* є інструментальним засобом для створення веб-вузлів. Ці веб-вузли можна використовувати як представлення презентацій на лекціях, семінарах та при захисті своєї роботи.

Мультимедійне програмне забезпечення *HyperStudio* дозволяє створювати в одному файлі текст, звук, графіку і відео. Воно призначене для викладачів і студентів для створення мультимедійних пакетів та презентацій.

За допомогою пакету програм *SunRav BookOffice* для створення і переглядання електронних книг і підручників можна створювати документацію у вигляді EXE файлів, CHM, HTML, PDF форматах. У книгах можна використовувати всю потужність сучасних мультимедійних форматів: аудіо і відео файли, зображення (PNG, JPEG, GIF (включаючи анімовані), Flash та інші). Програма для створення і редагування (*SunRav BookEditor*) обладнана вбудованою системою перевірки орфографії. Система посилань дозволяє створювати посилання з будь-якого місця на розділи поточної книги, на інші книги, на тести, на будь-які документи. Програма для перегляду *SunRav BookReader* може озвучувати книги, проводити індексний і повнотекстовий пошук, автоматично перегортувати сторінки, читати текстові, HTML, RTF і MS Office документи та інше.

У процесі навчання архітектори мають опанувати технології та сучасні версії програмних систем для створення й оброблення двовимірних зображень і тривимірних архітектурних об'єктів (*Adobe PhotoShop*, *Adobe Illustrator*, *ArchiCAD*, *SketchUp*, *AutoCAD* та інші), BIM технології (*Allplan* від *Nemetschek AG* та *Revit Building Autodesk Inc*).

Знання цих програм підвищить професійний рівень знань та може допомогти викладачу та студентові самостійно створювати допоміжні матеріали для підготовки і проведення лекцій,

семінарів, лабораторних, практичних робіт, різних факультативних курсів, які будуть мати наочний вигляд.

**Висновки.** Сучасне суспільство вимагає кваліфікованих, ініціативних фахівців, що максимально використовують свої творчі задатки і здатні, крім того, діяти самостійно в умовах нестабільності й невизначеності, що вміють оперативно і якісно працювати з інформацією, використовуючи для цього сучасні засоби і методи. Впровадження ІКТ є однією із суттєвих складових підвищення якості архітектурної освіти. Розроблені теоретичні й практичні положення щодо використання електронних дидактичних ресурсів, як ефективного засобу організації навчального процесу найбільш позитивно впливають на нього. Суттєво посилюються можливості активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і викладачів та інтенсифікації всього навчального процесу. Створення бібліотеки електронних засобів навчання з дисциплін, дозволить обмін досконалими ЕЗНП між вищими навчальними закладами архітектурного спрямування.

### Література:

1. Жалдак М.І., Шишкіна М.П., Лапінський В.В. Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів : Колективна монографія. — Київ : Педагогічна думка.- 2012.-132с.
2. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах // Урядовий кур'єр. — 1993. — № 161. — режим доступу [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/REG173.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG173.html)
3. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы : Учебник для педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогов. — М.: 2005. — 230с.
4. Гузев В.В. Образовательная технология ТОГИС - обучение в глобальных информационных сетях / Гузев В. В. // Школьные технологи. — 2000. — № 5. — С. 243—248.
5. Мархель И.И. Комплексный подход к использованию технических средств обучения: Учеб.-метод. пособие / И.И. Мархель, Ю.О.Овакимян. —М. : Высшая школа, 1987.- 175с.
6. Христочевский С. А. Электронный учебник — текущее состояние / Христочевский С. А. // Компьютерные инструменты в образовании. — 2001. — № 6. — С. 3—17.
7. Проектування експертної навчальної системи: Пошук оптимальної реалізації психологічних механізмів навчання / За ред. Ю.І. Машбиця. — К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка, 2003. — 80 с.
8. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. - М.: Изд.-во Института информатизации образования Российской академии образования, 2010. - 356 с.
9. Данилевич Л.П., Лиходід О.М. Створення засобів наочності з використанням комп'ютерних технологій // Професійна підготовка педагогічних працівників. — Київ- Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2000. — С. 16-24.

*У статті представлені можливості застосування електронних засобів навчального призначення у архітектурній освіті та пропозиції щодо впровадження їх у навчальний процес.*

**Ключові слова:** електронні засоби, архітектор, навчальний процес, освіта.

*В статье представлены возможности применения электронных средств учебного назначения в архитектурной образовании и предложения по внедрению их в учебный процесс.*

**Ключевые слова:** электронные средства; архитектор; учебный процесс; образование.

*The paper presents the possibility of using electronic media for educational purposes in architectural education and suggestions for implementation in the educational process.*

**Keywords:** electronic, architect, educational process, education.

УДК 378.147:159.9.07

Г.А. Богатирьова, Т.М. Фляга  
м. Кривий Ріг, Україна

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Постановка проблеми.** Інтеграція України в європейське наукове й освітнє товариство в умовах глобалізації, модернізації та інформаційної технологізації потребує створення умов для появи і реалізації нових інтегративних зв'язків, нових діалогових взаємодій у процесі навчальної та поза аудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Вирішення цієї проблеми вимагає істотних змін у педагогічній теорії та практиці, суттєвого оновлення й пошуку нових форм навчально-методичного забезпечення навчання. Мова йде про досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу, що потребує вироблення сучасних інноваційних підходів до організації взаємодії суб'єктів діяльності у процесі професійної підготовки.

**Аналіз попередніх досліджень.** Формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм діалогічного мислення, здатності до співробітництва, до впровадження інноваційних технологій є однією з пріоритетних завдань підготовки майбутніх фахівців, зокрема практичних психологів.

Проблема професійного становлення особистості фахівця досліджувалася в роботах К. Альбуханової-Славської, А. Асмолова, М. Боришевського, Л. Бурлачука, О. Власової, Т. Яценко та ін.

Психологічна готовність студентів до навчальної діяльності розглядалася А. Зимньою, Б. Ананьєвим та ін.

Інформаційні методи і технології підготовки студентів як основу формування їх творчого мислення і розвитку креативних здібностей досліджували В. Кремінь, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Г. Гуревич, О. Пехота, В. Козаков, В. Рибалка та ін.

**Мета статті** — розкрити особливості формування такої інтегральної якості особистості майбутнього психолога як готовність до впровадження інноваційних технологій у навчальний процес та позааудиторну роботу у вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна діяльність як явище суспільного характеру розглядається вченими у розрізі соціально-психологічних аспектів і під кутом зору фундаментальних концепцій: культурно-історичної Л. Виготського; концепції підходу до особистості з позицій єдності свідомості і діяльності С. Рубінштейна; діяльнісного підходу О. Леонтьєва; психології відношень В. М'ясищева; теорії установки Д. Узнадзе та ін.

Ми виходили з положення про те, що ефективність процесу учіння та очікувані результати у будь-якій сфері професійної діяльності перебувають у прямій залежності від тієї педагогічної технології, яка використовується для реалізації педагогічної задачі і досягнення поставлених цілей.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується посиленням уваги до проблем формування креативної особистості, великими психологічними навантаженнями на майбутніх фахівців, що обумовлює значні вимоги до їх здатності керувати своєю життєдіяльністю. Ця різновекторність потребує використання інноваційних педагогічних технологій на основі інтерактивної взаємодії, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до діалогічної взаємодії, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом.

У першу чергу вищезазначені завдання стосуються професійної підготовки майбутніх практичних психологів, які належать до типу «людина-людина». А отже, першочерговою характеристикою представників цієї професії має бути їх особлива гуманістична спрямованість, тобто орієнтація на взаємодію (в першу чергу діалогічну) з людьми при чіткому усвідомленні особистості як найвищої цінності суспільного розвитку. Мова йде про пошук механізмів



насичення діалогічної взаємодії особистісно-значущими смислами, формування готовності до нововведень.

Серед психологічних механізмів, що регулюють активність особистості при реалізації нововведень дослідник О. Філіппов виділяє: емотивні механізми, до яких належить вироблення ставлення до нововведень на підставі оцінки нововведення як факту особистісно-значущого; механізми ідентифікації; механізми вироблення способів дій і вчинків, що відповідають діалогічній ситуації; механізми вироблення ціннісних орієнтацій, стосовно інновацій. Цікавою є систематизація (зроблена автором) типових реакцій людини на нововведення, які обумовлені прийняттям і неприйняттям нововведення [8, с. 46].

Виходячи з основної пріоритетної мети інноваційного навчання — навчити людину вчитися у будь-якій ситуації, вчені (В. Козаков та Д. Дзвінчук) зауважують, що в основі його моделі лежить «спільна діяльність студента і викладача у формі діалогу, міжособистісних взаємодій та інтенсивного занурення» [3]. При цьому важливо дотримуватися певних умов, у першу чергу, психологічних. Зауважимо, що психологічна умова — це умова, що робить особистість студента здатною до продуктивної діяльності; індивідуально-психологічна властивість, психологічний феномен, який дозволяє йому відтворювати звичні й відкривати для себе нові види пошуково-мисленнєвої діяльності; здійснювати переходи від одного її виду до іншого. Ми погоджуємося з думкою учених, що передумовою успішності будь-якої діяльності потрібно розглядати наявність певної структури здібностей і обдарованості, їх особливий змістовий склад, різноманітну комбінацію когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та поведінкових компонентів.

Важливим при цьому є не лише наявність такої технології, проектування якої потребує спеціальних навичок, але й розвиток умінь її реалізовувати через оволодіння алгоритмом реалізації.

З нашої точки зору, саме психологічна готовність передбачає наявність у майбутніх психологів позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння ефективними способами досягнення навчальних цілей, здатності до рефлексії поведінки в процесі впровадження інноваційних технологій. Мова має йти про формування психологічної готовності до її впровадження, яка трактується вченими як індивідуальна діяльність з реалізації вищезазначених компонентів інноваційних технологій шляхом розвитку «внутрішнього способу мислення» (за Л. Виготським).

Потрібно враховувати глибинно-психологічні та соціально-психологічні передумови готовності психіки суб'єктів навчально-виховного процесу, які впливають на вибір того чи іншого виду взаємодії. Мова йде про глибинно-психологічні фактори, які відображають індивідуальну психологічну картину внутрішнього світу студента (майбутнього психолога) у взаємозв'язку свідомого та несвідомого при виборі тієї чи іншої технології навчання.

Як показало наше дослідження, найбільш результативними при підготовці майбутніх психологів є технології, спрямовані на активізацію суб'єктно-суб'єктних відносин; технології діалогічного характеру, в основі яких лежить інтерактивна взаємодія з потужним емоційно-почуттєвим потенціалом психологічного впливу на особистість. Реалізація цих впливів у процесі впровадження інноваційних технологій є найефективнішим психолого-педагогічним засобом формування ціннісних орієнтацій особистості, адже вони забезпечують цілеспрямоване створення емоційно-збагачених виховних ситуацій особистісно-розвиваючого спілкування, в процесі реалізації яких відбувається використання співпереживання як психологічного механізму виховання особистості.

Упровадження інноваційних технологій сприяє ефективності використання часу для саморозкриття, самоаналізу й саморозвитку майбутніх психологів. Прикладом такої технології є тренінг, методичними прийомами якого вважаються активні діалогічні компоненти — ігри, дискусії, психогімнастичні вправи, рольові вправи тощо. С. Макшанов трактує поняття «тренінг» як «спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою і діяльністю» [5, с. 81].

Тренінги як навчальні ігри розглядає А. Ситніков. На думку вченого, вони є «синтетичною антропотехнікою, що поєднує в собі навчальну й ігрову діяльність, яка проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій» [7, с. 144]. Саме в процесі реалізації компонентів тренінгу як методу інтерактивного навчання накопичується досвід партнерства, діалогічної взаємодії, який є надзвичайно важливим у підготовці майбутнього психолога до інноваційної діяльності та досягнення змісту діалогічної взаємодії.

Для нас важливою є думка В. Ляудіс про особливості психологічного пізнання в процесі тренінгової інтерактивної взаємодії, яке передбачає оволодіння не тільки понятійно-знаковим й логічним мисленням, але й «мисленням образним, художнім, наглядно-дієвим...». В основі такого мислення лежить символізація та інтерпретація символів, що допоможе майбутнім психологам досягнути область підсвідомого [4, с. 28].

Формування готовності майбутніх психологів до впровадження інноваційних технологій передбачає узагальнення багаторазових емоційних переживань, які з часом пов'язуються не лише з конкретною ситуацією, а й зі способом моральної дії, що закріплюється у відповідне етичне поняття, формує ціннісні орієнтації студентів. Сприяє цьому насиченість технологічних прийомів філософсько-освітнім змістом (досліджувався вченими В. Андрущенко, А. Валицькою, Б. Гершунським, Е. Гусинським, І. Зязюном, Н. Ничкало, В. Лутай та ін.); а також пошуками ефективного виховного впливу (І. Бех, В. Біблер, С. Гончаренко, О. Кричук, О. Киричук та ін.). Значний внесок в осмислення нових підходів до формування психологічної готовності до інновацій належить філософським дослідженням культури (В. Бескіна, В. Давидова, В. Кудіна та ін.).

Заслужує на увагу потенціал театрального дійства, як засобу інтерактивного впливу на майбутніх фахівців (дослідники Н. Миропольська, О. Мерзлякова, І. Сергієнко та ін.). Методологічною основою для запровадження в навчально-виховний процес театрального мистецтва з його соціально-спрямовальною та профілактичною домінантою є ідеї мислителів ХХ століття — Б. Брехта, Я. Морено, А. Боалю та ін.

Ми вважали за доцільне розглянути особливості використання соціально-психологічного театру як інноваційної технології, як способу самопрезентації, самовияву та самоактуалізації студентів. На думку багатьох учених, соціально-психологічний театр сприяє особистісному розвитку його учасників, актуалізації й об'єктивації проблемних стосунків у вигляді завершеного і цілісного просторово-часового континууму. Під час колективного та індивідуального процесу театральної діалогічної взаємодії відбувається розвиток та формування навичок самоконтролю, саморегуляції, комунікації, формування позитивного образу «я». Умови сценічного дійства дають можливість вивільнити переживання у експресивній формі з використанням вербалізації думок, почуттів, переживань тощо. Саме метафоричність театральної дії ініціює глибинні процеси особистісних змін у процесі сприйняття студентів. Завдяки рефлексії, яка супроводжує театральну гру, її учасники отримують ефективні корекції власних поведінкових стереотипів. При цьому сформована психологічна готовність до діалогічної взаємодії дозволяє майбутнім психологам актуалізувати рефлексію як один з механізмів самопізнання та самоствердження.

Важливим є те, що в процесі театрального дійства студентам вдається позбутися «шаблонного» реагування на впливи, поводитись усвідомлено й ефективно у складних навчальних ситуаціях; формуються уміння змодельовати будь-яку ситуацію й розробити варіанти поведінки в ній.

Соціально-психологічний театр визнаний ефективним методом здійснення психологічної і соціально-педагогічної корекції та профілактики психічного і соціального здоров'я учасників освітнього процесу. В свою чергу ця технологія сприяє формуванню і розвитку навичок спілкування і міжособистісної діалогічної взаємодії; емоційної децентрації, розвитку емоційного досвіду. Потрібно враховувати, що психологічна складова театрального дійства несе в собі значне психокорекційне навантаження, використовуючи інтерактивні техніки спільного обговорення, пошуку варіантів розв'язання проблемних й творчих ситуацій, групової дискусії.

У процесі його реалізації студенти оволодівають багатоманітними формами пошукової конструктивної мисленнєвої діяльності на основі оволодіння способами конструювання ситуацій поведінки і діалогічної взаємодії. Зрозуміло, що при цьому на перший план висуваються творчі й продуктивні завдання, які стимулюють позитивні емоційні зрушення в бік психологічної готовності до нововведень. В. Ляудіс зауважує, що впровадження такої інноваційної технології як соціально-психологічний театр актуалізує можливість студентів, майбутніх практичних психологів, «створювати простір розвитку інтуїтивної чуттєво-образної символічної свідомості» [4, с. 42].

Важливою складовою цієї технології є створення соціокультурного простору, у функціонуванні якого обов'язковим є дотримання правил групової діалогічної взаємодії, формування умінь майбутніх психологів скеровувати діалог у конструктивному пошуково-креативному напрямі, відстеження дотримання учасниками правил дискусії та формування навичок групової взаємодії. Оволодіння такою взаємодією дозволить зняти напруження та ознаки конфліктності у стосунках, сприятиме набуттю важливого досвіду у відстоюванні студентами активної життєвої позиції. У процесі інтерактивної взаємодії студенти сприймають та аналізують невербальні сигнали, використовуючи при цьому мову образів і метафор, засоби експресивного самовираження; використовують такі компоненти інноваційних технологій як вправи на самопрезентацію, на самовираження почуттів.

Наразі у формуванні готовності майбутніх психологів до впровадження інноваційних технологій важливим аспектом є вивчення особливостей розробки та оволодіння механізмом презентації різних видів інформації як моделей пошукової мисленнєвої діяльності. Мова йде про активне використання в навчальному процесі і в позааудиторній діяльності мультимедійних презентацій, які об'єднують у собі різноманітні інформаційні об'єкти — текст, графіку, відео, анімацію та звук, в основі яких лежать засоби кодування та передачі певних смислів. Усі вони утворюють певні образні конструкції, спонтанний перехід яких з однієї на іншу форму гнучкість форм мислення студентів і забезпечує внутрішню інтерактивність цієї технології. Основним змістом цього специфічного виду інтелектуальної діяльності є оперування та маніпулювання візуальними образами з метою створення нових образів, що несуть інноваційне змістовне навантаження й роблять значення видимим.

У процесі впровадження мультимедійних технологій відбувається як проектування творчої діяльності, так і розширюється зона пошуку художнього рішення на основі виділення її «творчої складової». При проектуванні власних мультимедійних розробок майбутніми психологами створюється широке поле образних асоціацій, розвивається здатність до асоціювання, стимулюється пошукова мисленнєва діяльність студентів. Створення умов для мисленнєвого синтезу у процесі використання цієї інтерактивної технології потребує сформованості певного рівня креативності студентів, критерієм якого можна вважати величину психологічної готовності до відхилення від стереотипу.

Можна говорити про мультимедіа як інформаційну технологію на основі взаємодії мистецтв, адже в їх основі лежать багатошарові модульні структури, які включають цифрові фотографії, скановані зображення, фрагменти фільмів і текстів. При цьому важливим є урахування дидактичних можливостей аудіо та відео інформації (маневреність при доборі допустимої й потрібної послідовності анімацій, рухомих малюнків, фотографій тощо), яка несе в собі ефект «подвійної дії» і створює можливості для діалогу, в першу чергу, інтерактивного. Йдеться про діалог між традиційними особливостями формування аудіовізуальної культури в поєднанні з сучасними інформаційними засобами подачі інформації, в яких компоненти інформаційних технологій використовуються у якості допоміжного засобу.

Комп'ютерні мультимедійні презентації дають можливість: індивідуалізувати і диференціювати процес навчання за рахунок можливості вивчення з індивідуальною швидкістю засвоєння матеріалу; здійснювати контроль зі зворотним зв'язком, з діагностикою помилок і оцінкою результатів навчальної діяльності; здійснювати самоконтроль і самокорекцію; здійснювати тренування в процесі засвоєння навчального матеріалу і самопідготовку студентів;

візуалізувати навчальну інформацію за допомогою наочного представлення на екрані комп'ютера чи проектора.

**Висновки.** Таким чином, під готовністю майбутніх психологів до впровадження інноваційних технологій слід розуміти інтегральну якість особистості фахівця, яка характеризується певним рівнем сформованості творчого мислення і креативних здібностей, позитивного ставлення до нововведень, сформованості ціннісних орієнтацій щодо активізації взаємодії суб'єктів навчального процесу. Це проявляється в прагненні до інноваційної діяльності і в готовності до її здійснення на професійному рівні.

### Література:

1. Евреинов Н.Н. Театр как таковой (обоснование театральности в смысле положительного начала сценического искусства в жизни) / Николай Николаевич Евреинов. — Одесса: Студия «Негоциант», 2003. — 192 с.
2. Жеребньова Л.В. Соціально-психологічний театр / Любов Володимирівна Жеребньова. — К.: Шкільний світ, 2011. — 120 с.
3. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія [Текст] / В.А. Козаков, Д.І. Дзвінчук. — К.: ЗАТ «Нічлава», 2003. — 140 с.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии [Текст] / Валентина Яковлевна Ляудис. — СПб.: Питер, 2008. — 192 с.
5. Макшанов С.И. Методологические аспекты профессионального тренинга / Сергей Иванович Макшанов // Вестник СПбГУ. — Серия 6. — Вып. 3. — 1992. - С. 81.
6. Морено Я.Л. Психодрама: пособие [Текст] / Якоб Леви Морено. — М.: Психотерапия, 2008. — 493 с.
7. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория, Методика. Психотехнология / А.П. Ситников. — М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. — 428 с.
8. Филиппов А.Ф. Элементарная социология пространства / Александр Фридрихович Филиппов // Социологическое исследование. — 1995. - № 1. — С. 45 - 69.
9. Чепелева Н.В. Діалог як механізм творчої діяльності / Наталя Василівна Чепелева // Зб. наук. праць. — К.: НПУ, 1998. — Вип. 2. — С. 3 - 11.

*Стаття присвячена проблемі готовності майбутніх психологів до використання інноваційних технологій в навчальній та поза аудиторній роботі вищого навчального закладу, психологічним особливостям впливу компонентів інформаційних технологій на пошукову мисленнєву діяльність студентів у процесі інтерактивної взаємодії.*

**Ключові слова:** *готовність, інтерактивні технології, пошукова мисленнєва діяльність, інтерактивна взаємодія.*

*Статья посвящена проблеме готовности будущих психологов к использованию инновационных технологий в учебной и внеаудиторной работе высшего учебного заведения, психологическим особенностям влияния компонентов информационных технологий на поисковую мыслительную деятельность студентов в процессе интерактивного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** *готовность, интерактивные технологии, поисковая мыслительная деятельность, интерактивное взаимодействие.*

*The article is dedicated to the problem of future psychologists' readiness to use ground-breaking technologies in educational and extracurricular work of the university, psychological peculiarities of information technology components' influence on students' searching thinking activity in the process of interactive communication.*

**Keywords:** *readiness, interactive technology, searching thinking activity, interactive communication.*

## МИСТЕЦЬКІ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

**Постановка проблеми.** Мистецтво упродовж усієї історії людства успішно використовувалося в процесі формування особистості та становлення її індивідуальності та було важливою складовою педагогіки, освітніх і виховних систем різних історичних епох. Мистецтву завжди відводилося одне з пріоритетних місць за силою впливу на особистісний розвиток людини. Розглядаючи ціннісні пріоритети підготовки вчителя, І. Зязюн зазначає, що економічні, соціально-політичні й суспільні процеси у вітчизняній освіті призвели до загрозливої ситуації, за якою проглядаються ознаки деградації молодого покоління, духовного і фізичного зубожіння. Все більш очевидною стає необхідність вживання невідкладних заходів щодо збереження системи освіти і нагромаджених вітчизняною школою та педагогічною наукою традицій і досвіду. Суспільству слід визначити пріоритетне ставлення до освіти, до соціальної місії вчителя. Адже він є тим основним стрижнем духовної культури, від якого залежить не лише те, якими ми є сьогодні, але й те, якими ми будемо в майбутньому. Завтрашній день України буде багато в чому визначатися рівнем освіти і професійної підготовки сучасного молодого покоління, його світоглядною позицією, бажанням і вмінням брати активну участь у відродженні України.

Учитель — центральна фігура суспільних перетворень. Від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини [5, с. 117]. «Унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різномірних завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси» [4, с. 500].

В умовах глобальних процесів, бурхливого інформаційно-технологічного розвитку, пошуку прогностичних підходів до здійснення суспільного поступу, стверджує Н. Ничкало, — будь-яка людина, будь-який фахівець, позбавлений радості пізнання мистецтва, не може ефективно самореалізуватися й досягти істинного людського щастя.

Сучасний розвиток суспільства, глобальні соціальні, технологічні та інформаційні зміни вимагають нових підходів у підготовці фахівців усіх рівнів та сфер діяльності людини. Для підвищення якості освіти необхідно забезпечити суспільство професійно компетентними кадрами. У зв'язку з цим перед педагогічною наукою постає багато проблем, пов'язаних із професійною підготовкою фахівців вищої кваліфікації, здатних до самостійної, високоєфективної, творчої діяльності [2, с. 164].

**Аналіз попередніх досліджень.** На особливу роль мистецтва, художньої творчості в естетичному, моральному та трудовому вихованні молоді, формуванні творчої особистості вказують у своїх працях психологи і педагоги-дослідники, серед яких А. Аронов, І. Бех, Б. Брилін, Г. Васянович, І. Зязюн, М. Каган, О. Коберник, В. Мазепа, О. Мелік-Пашаєв, Л. Масол, Н. Ничкало, Л. Новак, Л. Оршанський, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Я. Твердохлібова, О. Тищенко та інші. Проте в наявних працях не розкрито в повному обсязі роль учителя технологій у розвитку творчого мислення школярів і їхніх художньо-творчих здібностей. І хоча процес його підготовки досліджувався багатьма науковцями, серед яких Г. Альтшуллер, Р. Гуревич, Й. Гушелей, О. Коберник, М. Корець, В. Мадзігон, В. Моляко, Є. Мілерян, В. Сидоренко, В. Стешенко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський, О. Щербак та інші, в їхніх працях розглядаються переважно питання технічної творчості майбутнього вчителя, його техніко-конструкторської діяльності, проведення занять. Наявні публікації про роль графіки як предмету пізнання та художньо-творчої діяльності студентів вищих педагогічних навчальних

закладів стосуються в основному підготовки майбутнього педагога-художника, а про роль художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій говориться мало, лише в ґрунтовному докторському дослідженні Л. Оршанського [8] розкрито роль художньо-трудова підготовки у підготовці майбутнього вчителя трудового навчання.

**Мета цієї статті** — показати необхідність художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій у системі сучасної вітчизняної освіти, дослідження сутності творчої діяльності, художньо-графічної підготовки та визначення їх ролі в професійному становленні та художньо-творчої діяльності майбутніх учителів технологій в умовах постіндустріального суспільства.

Усі ці обставини вимагають обґрунтованого вдосконалення професійної підготовки вчителя технологій, розвитку та формуванню його художньо-графічних умінь і навичок.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема впливової сили мистецтва на людину не є чимось принципово новим для науки: про неї висловлювалися відомі мислителі минулого, вона неодноразово ставилась самим життям, її значущість підкріплювалася встановленими наукою фактами. Однак процеси швидких соціальних змін, що відбуваються нині в світі і нашій країні, зумовлюють нас по новому оцінювати питання про соціальну ефективність мистецтва [3, с. 20].

О. Отич наголошує, що аналіз історичного досвіду використання мистецтва в розвитку педагогічної майстерності, творчості й педагогічного мистецтва вчителя дозволяє стверджувати про те, що викладання мистецьких дисциплін упродовж усієї історії розвитку педагогічної освіти було невід'ємним компонентом змісту його загальнопедагогічної підготовки й підпорядковувалося меті формування його педагогічної майстерності.

Починаючи від К.Ушинського, який наголошував на необхідності навчання майбутніх педагогів педагогічній рисовці, співу й виразному читанню і особливо у 20-30-ті рр. ХХ ст, коли мистецькі дисципліни, введені до змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, зумовили небувалий сплеск педагогічної творчості й появу плеяди видатних творчих індивідуальностей, які залишили яскравий слід у педагогічній теорії і практиці (Макаренко, Мамонтов, Шацький, Фортунатов та ін.)

У 1918 р на Раді діячів з підготовки викладацького складу було обговорено питання про введення обов'язкової мистецької освіти в учительських інститутах і викладання на всіх факультетах малювання, креслення, ліплення та музики. Завдання впровадження мистецтва до процесу професійної педагогічної підготовки вбачалися керівниками освіти у розвиткові у студентів художньо-загальноосвітньої компетентності та формуванні в них педагогічної і методичної майстерності.

Обґрунтовуючи необхідність впровадження мистецьких дисциплін до змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів, М Євсєєв пояснював це тим, що малювання сприяє розвиткові в них спостережливості, вміння інтенсивно напружувати увагу, ілюструвати теоретичний матеріал, відчувати форму і кольори, активно сприймати інформацію [9, с. 37].

Опираючись на наукові праці О. Коберника можна стверджувати, що трудова підготовка в сучасній загальноосвітній школі має бути гнучкою і пристосованою до технічних, економічних, соціальних потреб суспільства, спрямованою на те, щоб допомогти випускникам середніх закладів у професійному самовизначенні, оволодінні методами творчої діяльності в умовах ринкової економіки, де на зміну фактично ремісничому, тренувальному трудовому навчання має прийти процес формування та розвитку творчої ініціативи, творчого пошуку. Трудова діяльність учнів має бути наповнена інтелектуальним змістом, уроки трудового навчання та технології створюватимуть реальні умови для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного учня.

Традиційна предметно-операційна система, за якою склалися програми з трудового навчання та розроблена на її основі методика, вичерпали свої можливості в нових умовах реформування загальноосвітньої школи. Стає цілком очевидною невідповідність між традиційною методикою трудового навчання і потребами суспільного розвитку [7, с. 615].

Нами було проведено порівняльний аналіз навчальних планів та програм з підготовки вчителя технологій до організації художньо-графічної діяльності школярів. Дослідження показало, що в окремих навчальних планах за кваліфікацією фахівця вчитель технологій і креслення освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр, спеціаліст, магістр в циклах підготовки відсутні предмети, опановуючи які студенти змогли б отримати художньо-графічну підготовку. Виключенням є навчальні плани, за якими навчаються студенти за спеціалізацією «Основи дизайну», і навіть у них дисципліни художнього спрямування представлені у циклі дисциплін за вибором студента. Виникає питання, як зможе фахівець, який не оволодів знаннями, і у якого не сформовані художньо-графічні вміння і навички, наприклад, пояснити учневі у процесі розробки виробу за проектною технологією, як намалювати клаузуру майбутнього виробу або донести значення кольору в ергономічному вдосконаленні виробництва.

Трудова підготовка в 10-11 класах загальноосвітньої школи представлена предметом «Технології». Зміст цього предмета розроблений на рівні стандарту, який побудовано на основних положеннях проектною технології. Маємо два досконалі підручники, розроблених групою авторів під керівництвом професора О. Коберника, затверджених і рекомендованих Міністерством освіти і науки України в 2010-11 роках, зміст яких переконливо доводить обов'язковість художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Розвиток індустріального суспільства вимагає від фахівців високого рівня технічного мислення, тоді як художнім та естетичним аспектам їхньої діяльності уваги приділялося недостатньо. Відомо, що в сучасних умовах освіта вчителя технологій переважно зосереджена на педагогічно-індустріальній, інноваційній, інформаційній та частково естетичній підготовках, хоча роль естетичної підготовки фахівців, зокрема художньо-графічної, у підготовці вчителя технологій досліджена мало.

Усе це вимагає нових підходів до методики трудового навчання, яка має на меті забезпечити підготовку учнів до трудової діяльності в різних сферах виробництва та домашньому господарстві, дати учням загальні відомості про основи виробництва, сучасну техніку, технології, процеси управління, основні групи професій та вимоги професій до людини; залучити учнів до творчо-інтелектуальних і технологічних робіт; сформувані навички розв'язання творчих практичних завдань [6, с. 5].

Як свідчать результати наших досліджень під керівництвом Н.Ничкало, переважна більшість студентів, що здобувають кваліфікацію вчителя технологій, мають здатності до художньої та педагогічної діяльності й якісне педагогічне управління процесом їхньої навчальної діяльності в поєднанні з художньо-пізнавальною творчою діяльністю має бути забезпечене доцільною за змістом методикою художнього навчання основ мистецтва графіки. З власного досвіду можна сказати, що заняття майбутніх вчителів технологій в художній студії і мистецьких гуртках навчального закладу значно підвищує пізнавальну, гносеологічну, виражальну та гедоністичну спрямованість індивіда, що позитивно впливає на розвиток ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя технологій у процесі його професійно-педагогічної підготовки.

У діяльності вищої школи України використовуються як традиційні форми, методи, засоби художньої творчості студентів, так і здійснюється пошук нових, характерних для сучасних соціально-економічних умов розбудови незалежної самостійної держави, покликаних до життя проблемами національно-культурного, духовного відродження суспільства. Прерогативою часу стало впровадження нових підходів до підготовки вчителя технологій.

Р. Гуревич та М. Кадемія стверджують, що розвиток комп'ютерних технологій, особливо Інтернет-технологій, використання їх у всіх галузях економіки дало стрімкий імпульс розвитку всього людства. Відповідно це має місце і в освіті. Нині немає навчального закладу, в якому не використовуються комп'ютери, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та Інтернет. Педагоги все частіше використовують нові технічні досягнення в освітній діяльності [1, с. 6].

Грунтуючись на цій ідеї, ми розробили та експериментально перевірили в процесі науково-дослідної роботи застосування засобів ІКТ у підготовці майбутнього вчителя технологій, що

виявилось педагогічно ефективним. Проведені нами експерименти засвідчили, що доцільно в процесі художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій залучати ІКТ для творчого опанування студентами графічного мистецтва, формування розуміння психологічних основ зорового сприйняття, композиційного, графічного та образного мислення. Наведемо такий приклад. Нами були розроблені методичні рекомендації, що містили завдання з практичного кольорознавства, котрі виконувалися студентами у програмі CorelDRAW. Практичне оволодіння основами кольорознавства за допомогою ІКТ значно прискорило опанування студентами просторовими властивостями кольору в середовищі, вони одержали практичні навички з підбору потрібного колориту та свідомого використання його в організації кольорового середовища. Зауважимо, що традиційна форма навчання кольорознавству потребувала б придбання фарб або дороговартісних кольорових розкладок тощо. Альтернативним було використання палітри кольорів та можливостей програми CorelDRAW. Оволодіння комп'ютерними технологіями є ґрунтовною частиною методичної системи навчання в процесі художньо-графічної підготовки студентів. Саме ці аспекти і формують проблему художньо-графічної підготовки майбутніх учителів технологій і є базою для розвитку здатності особистості до професійної діяльності, дозволяє студенту професійно використовувати опановані комп'ютерні технології в педагогічній та художньо-творчій діяльності.

О. Плуток у статті «Зміст підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до організації проектно-художньої творчості учнів основної школи» говорить про професійну підготовку майбутнього вчителя технологій з урахуванням специфіки діяльності педагога щодо організації, керівництва, контролю та координації означеного виду творчості, та акцентує увагу на тому, що метою впровадження Державного стандарту до змісту освітньої галузі «Технології» є забезпечення ефективності творчого розвитку особистості учнів у трудовій діяльності шляхом широкого залучення їх до цілісного процесу проектування виробів і послуг, від їх творчого задуму — до втілення його у високохудожній формі.

Актуальною бачимо проблему художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій, набуття ним навичок малювання та відповідної мистецької підготовки: адже мистецтво виховання, як і мистецтво загалом, — зазначав К. Ушинський, — завжди «прагне до ідеалу, якого вічно намагається досягти і який цілком ніколи недосяжний: до ідеалу довершеної людини» [10].

Високо оцінюючи педагогічний ефект мистецько-педагогічної підготовки майбутніх учителів у 20-30 рр. ХХ ст., Б. Лихачов у своєму навчальному посібнику з педагогіки доводить необхідність повернення до цього цінного, але втраченого, педагогічного досвіду практичного людинознавства», оскільки «чим глибше педагог будь-якої спеціальності зануриться до світу мистецтва та мистецтвознавства, тим ближче стане він до пізнання своїх учнів та оволодіння педагогічною майстерністю» [9, с. 39].

**Висновки.** Формування креативної, духовної, культурної особистості завжди відбувалося під впливом мистецтва. Важливу роль відіграє у цьому художньо-графічна підготовка. В графіці основним засобом зображення є малюнок, виконаний будь-яким матеріалом чи інструментами. Тому оволодіння мистецтвом графічного малюнка майбутнім вчителем технологій потребує розробок спеціальних методик навчання, націлених на формування навичок та вмінь графічного відтворення об'єктів зображення, тобто оволодіння прийомами та способами виразного малюнка.

Підготовка фахівця, здатного до продуктивної педагогічної і художньої діяльності, має стати одним із пріоритетних завдань сучасної технологічної освіти. Необхідним компонентом професійної діяльності вчителя технологій і ефективною передумовою успішного розв'язання ситуацій, що виявляються у процесі естетичного ставлення до художніх цінностей, їх сприймання, осмислення та інтерпретації у системі навчально-виховної роботи в школі, є розвинуті творчі здібності.

До змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій мистецький компонент не вводився, оскільки виключна увага надавалася забезпеченню її індустріальної, інженерної



спрямованості. Причипи такого підходу полягали у технократичному баченні суспільної ролі й суспільних функцій педагога-трудолика, згідно з яким він повинен бути насамперед виробничником з основами знань сучасної техніки. Подібне розуміння стійко зберігається і до цього часу, у зв'язку з чим загальнокультурний розвиток вчителів технології помітно відстає від інших педагогів, а їхня творча індивідуальність нерідко має виключно технічну спрямованість.

### Література:

1. Р.С. Гуревич, Кадемія М.Ю. Проектна діяльність в підготовці майбутніх педагогів / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Вип. 34 / редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. — 503 с.
2. Жеревчук І.М. Творча активність як компонент фахової підготовки майбутнього вчителя музики / Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької. — Чернівці: Зелена Буковина, 2010 — 348 с.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. — Київ-Черкаси: В-во ЧНУ, 2008. — 605 с.
5. Зязюн І.А. Ціннісні пріоритети підготовки вчителя / Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів X мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [голов. Ред.: І.А. Зязюн]. Вип.. 4 (8) — Чернівці: Зелена Буковина, 2013 — 420 с.
6. Методика проектного навчання на уроках обслуговуючої праці в 5 класі / Т. Кравченко, О. Коберник. — К.: Шк. Світ, 2006. — 200с.
7. Овечко О.В., Подоляк В.О. Педагогічні умови вивчення варіативного модуля «Технологія бісерного плетіння на дротяній основі» у старших класах/ Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти: Збірник наукових праць. — Випуск 8. — Вінниця: ФОП: «Данилюк В.Г.», 2011 — 788 с.
8. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: [монографія] / Леонід Володимирович Оршанський. — Дрогобич: Швидко Друку, 2008. — 278 с.
9. Отич О.М. Історичний досвід використання мистецтва у розвитку педагогічної майстерності вчителя / Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. Матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької. — Чернівці: Зелена Буковина, 2010 — 348 с.
10. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Педагогічна антропологія. Том перший. Передмова // Твори : в 6 т. / К.Д. Ушинський. — К. : Рад. шк., 1952. — Т. 4. — 352 с.

*У статті розглядається проблема необхідності ґрунтовної художньо-графічної підготовки майбутніх учителів технологій. Досліджується історичний досвід використання мистецтва у розвитку педагогічної майстерності вчителя. Окреслюються нові підходи щодо фахової підготовки майбутнього вчителя технологій. Подано результати експериментальної перевірки застосування засобів інформаційно- комунікаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя технологій у ході науково-дослідної роботи.*

**Ключові слова:** художньо-графічна підготовка, мистецтво, вчитель технологій, інформаційно-комунікаційні технології.

*В статье рассматривается проблема необходимости основательной художественно-графической подготовки будущего учителя технологий. Исследуется исторический опыт использования искусства в развитии педагогического мастерства учителя. Очертываются новые подходы к профессиональной подготовке будущего учителя технологий. Представлены результаты экспериментальной проверки использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущего учителя технологий в ходе научно-исследовательской работы.*

**Ключевые слова:** художественно-графическая подготовка, искусство, учитель технологий, информационно-коммуникационные технологии.

*The article deals with the necessity of the well-grounded art-graphic training of a future teacher of technology. The historical experience of the art usage in the development of the pedagogical skill of the teacher is examined. The new approaches to the training of a future technology teacher are described. There are the results of the experimental verification of the Information and Communications Technology usage in the training of a future technology teacher in the course of the scientific and research work.*

**Keywords:** art-graphic training, art, a teacher of technology, Information and Communications Technology.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

**Постановка проблеми.** Удосконалення і розробка державних освітніх стандартів нового покоління, що відбувається в Україні, потребує активного впровадження інноваційних технологій в освітній процес, які б сприяли практико-орієнтованому характеру військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, посиленню ролі їх самостійної роботи з вирішення оперативно-службових завдань, що імітують бойові умови і соціально-професійні проблеми. Тому головним орієнтиром у військовій освіті має бути підготовка компетентного професіонала, здатного забезпечити високу оперативно-службову та мобілізаційну готовність органів управління, з'єднань та частин, зміцнювати військову дисципліну і правопорядок, згуртувати прикордонні колективи, надійно охороняти державний кордон [1, с. 37].

Високоєфективна система освіти майбутніх офіцерів-прикордонників є одним із основних чинників стійкого зростання і розвитку економіки та суспільства будь-якої держави, у тому числі України. Інтеграція України у світовий освітній простір, зміна парадигми освіти і формування її нової національної моделі актуалізує питання якості підготовки офіцерських кадрів Державної прикордонної служби України (ДПСУ), військових фахівців з інноваційним типом мислення, розвиненою світоглядною культурою і полікультурною свідомістю.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Проблема педагогічної діяльності фахівців висвітлена в багатьох працях видатних вітчизняних науковців (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, А. Макаренко, А. Маркова, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Шаталов) і зарубіжних учених (Б. Блум, Д. Дьюї, А. Комбс, Я. Коменський, К. Роджерс, Л. Шульман та інші).

Сучасна психолого-педагогічна наука має значну кількість досліджень, присвячених не тільки розкриттю різноманітних аспектів професійної діяльності педагогічних фахівців, але й питанню їх підготовки у вищих навчальних закладах (О. Абдулліна, Є. Барбіна, І. Бех, І. Богданова, А. Богуш, В. Гриньова, Т. Жаровцева, І. Зязюн, І. Зимняя, В. Золотухіна, В. Ісаєв, Е. Карпова, Н. Кічук, М. Князян, Л. Кондрашова, З. Курлянд, В. Ликова, А. Линенко, Н. Ничкало, О. Цокур, Р. Хмельюк та інші).

Водночас недостатньо дослідженим, на нашу думку, залишається питання формування педагогічної фасилітації майбутніх офіцерів-прикордонників, як одного з механізмів гуманізації навчально-виховного процесу.

**Метою** статті є обґрунтування умов формування педагогічної фасилітації майбутніх військовослужбовців прикордонної служби.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз практики діяльності підрозділів ДПСУ показує, що поряд із значною кількістю прикордонників, які досягли високих і стійких результатів у бойовій та гуманітарній підготовці, є й такі військовослужбовці, які не мають достатнього рівня професійної майстерності, роблять помилки у навчанні й вихованні підлеглого особового складу. Спостереження за діяльністю таких військовослужбовців свідчить, що важливою причиною їх невдалої діяльності є низький рівень професійної підготовки, невміння правильно та педагогічно цілеспрямовано готувати особовий склад до виконання оперативно-службових завдань. Організаторська роль командування, штабів, інших органів управління недостатньо підкріплювалася практичною діяльністю, робота офіцерів управлінських різних рівнів у навчальних центрах має неплановий, безсистемний характер, відсутня єдина методика організації і керівництва навчально-виховним процесом [2, с. 29].

Наразі суспільство через низку обставин (економічних, фінансових, соціальних, кадрових

та ін.) зіткнулося з абсолютно новою ситуацією в освіті. Виникла необхідність зміни умов, форм і механізмів навчання, особливо у професійній сфері. З цієї точки зору стає цікавим відкрите в педагогіці і психології явище фасилітації (від англ. to facilitate — полегшувати, сприяти, створювати сприятливі умови) [3, с. 239]. Тому пошук нових шляхів оптимізації процесу професійного зростання майбутніх офіцерів-прикордонників націлює на використання можливостей педагогічної фасилітації.

Актуальність вивчення можливостей педагогічної фасилітації у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників зумовлена необхідністю активізації діяльності педагогів і навчально-професійної діяльності курсантів в умовах сучасної професійної освіти. У цьому випадку центральною ланкою професійної освіти є формування і розвиток особистості. При цьому, важливе не так формування певних властивостей, якостей, пізнавальних процесів, знань, умінь і навичок, скільки розвиток прагнення і здатності до самостійності, саморозвитку і самореалізації особистості. У міжособистісній взаємодії суб'єктів освіти, педагогів і курсантів, створюються умови для розвитку навчально-професійної мотивації, надання навчальному процесу характеру співробітництва, і на цій основі досягнення цілей і завдань освіти.

Формування особистості майбутнього офіцера-прикордонника — це розвиток стійкої системи соціально значущих рис, що характеризують його як представника офіцерського корпусу — захисника Вітчизни, військового професіонала, здатного здійснювати бойову, техніко-експлуатаційну, адміністративно-управлінську та виховну діяльність. Аналіз наукової літератури показує, що професійне становлення може бути представлено двома способами: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність способів і засобів, де їх послідовність має не тимчасову, а цільову функцію). На наш погляд, проблему професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників доцільно одночасно розглядати з точки зору тимчасової і цільової функції, в їх взаємозв'язку.

У вітчизняній педагогіці термін «фасилітація» (Є. Борисенко, Є. Врублевська, О. Галіцан, Р. Дімухаметов, Л. Кулікова, Л. Тімоніна та ін.) передбачає посилення продуктивності освіти і розвиток суб'єктів професійно-педагогічного процесу за рахунок особливого стилю спілкування і особистісних якостей педагога. Тому, формування педагогічної фасилітації у майбутніх офіцерів-прикордонників має бути спрямоване на формування творчого фахівця, який володіє власним суверенітетом, а також спроможного до неперервного зростання і самовдосконалення. У педагогічній науці напрацьовано значний матеріал, що дає підставу обґрунтувати нашу точку зору.

Дослідження О. Федотової дають можливість розглянути фасилітативне спілкування як вид педагогічної взаємодії — соціально обумовленого й особистісно значимого способу реалізації міжособистісних і діяльнісних відносин вихованця і вихователя. У процесі такої взаємодії за визначених умов відбувається усвідомлений, інтенсивний і продуктивний саморозвиток суб'єктів взаємодії, під час якого їх відносини покращуються [4].

Педагогічна фасилітація має чітко виражену змістовну сторону, що становить своєрідну «живу тканину» і визначає характер її впливу на особистісний саморозвиток майбутніх офіцерів-прикордонників. Основу такого змісту утворює перетворювальний і збагачувальний обмін між взаємодіючими сторонами з їх когнітивними, вольовими, емоційно-чуттєвими, ціннісними, духовно-моральними потенціалами, практичним досвідом і відносинами. Унаслідок цього відбувається реальне розширення та якісні перетворення внутрішніх потенціалів і практичного досвіду кожної зі сторін, які впливають на стан їх спільності, характер взаємовідносин, і активізують взаємне особистісне зростання.

Такий обмін забезпечує саморозвиток особистості педагога і майбутнього офіцера-прикордонника, що відбувається як процес особистісних змін через специфічні феномени й ефекти, і виникає під час безпосереднього контакту сторін, унаслідок чого з'являються епіфеномени особистісних самозмін.

Ми виділяємо декілька груп таких феноменів: когнітивні, вольові, емоційно-чуттєві, поведінкові, аксіологічні, духовно-моральні. До групи когнітивних феноменів, що обумовлюють вплив педагогічної фасилітації на особистісне зростання його суб'єктів, належить взаємне розширення «поля інформованості» суб'єктів спілкування, розвиток ступеня освідомлення і розуміння конкретних явищ і процесів, які є джерелом активізації інтелектуальної сфери майбутніх військовослужбовців.

Задіяність (залученість) вольових феноменів у процесі фасиліативного спілкування визначається через прояв умінь саморегуляції, самоналаштування, розвиток гідності у висловлюваннях, наявність власної точки зору, позиції тощо. Все це дозволяє збагатити і закріпити єдиний змістовий простір життєдіяльності педагога і майбутнього військовослужбовця й обумовлює їх подальше зближення, що, в цілому, збільшує можливості впливу на взаємопов'язане особистісне зростання.

Значний вплив на взаємний особистісний ріст і саморозвиток майбутніх офіцерів-прикордонників має група емоційно-чуттєвих феноменів, що включають емпатію, яка проявляється в почуттях співпереживання, співчуття, співучасті; ефект «синхронних переживань», що сприяє взаєморозумінню, прийняттю тої чи іншої ідеї, тонкості і глибини проникнення в переживання, ціннісно-змістову сферу суб'єктів спілкування.

Нами також виділено групу поведінкових феноменів педагогічної фасилітації до яких належать: співробітництво, сприяння, допомога і взаємодопомога. Їх реалізація, яка забезпечує успіх та особистісну продуктивність, дозволяє закріпити віру у свої можливості, досягнути повноцінної самореалізації майбутніх військовослужбовців, сприяє трансформації результатів взаємного впливу педагога і суб'єктів навчання, забезпечуючи особистісне зростання.

Група аксіологічних феноменів проявляється через орієнтацію у спілкуванні на особистість, коректність і взаємоповагу, уважність і визначене піклування відносно висловлювань і почуттів партнерів. Пріоритетною формою спілкування є глибинний, особистісно-центрований діалог, що передбачає спрямованість індивідів один до одного, проникаючи в аксіосферу особистості. Задіяність цих феноменів у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників забезпечує перехід на більш високий рівень процесу спілкування і саморозвитку його учасників.

Виявлена на основі аналізу філософсько-психологічних джерел (В. Мерлін) взаємозалежність фасиліативного спілкування і духовно-моральних проявів особистості дозволяє виділити групу духовно-моральних феноменів майбутніх прикордонників, до яких належать: гуманітаризація свідомості, прилучення до метацінностей (добро, істина, справедливість тощо), актуалізація метапотреб (безкорисливе пізнання, неогоїстичні почуття), виникнення необхідності в метапереживаннях (вищі переживання творчості, пізнання, радості буття), і, як наслідок, активізація метапроцесів — самоактуалізації, самостворення, самобудівництва.

Суть розглянутих вище феноменів відображає феноменологію особистісного становлення і самозмін суб'єктів навчання, а також дозволяє визначити цілі педагогічної фасилітації майбутніх офіцерів-прикордонників, які орієнтовані на пробудження й актуалізацію процесів їх саморозвитку. У зв'язку з цим, виправданим і методологічно необхідним є уточнення поняття «фасилітація» як «актуалізуючої фасилітації», що з однієї сторони вирішує проблему термінологічного дублювання, а з іншої — розставляє необхідні і цілеспрямовані акценти контексту цього дослідження [5, с. 58].

Аналіз наукової літератури [6, с. 42], набутий досвід дозволив сформулювати концептуальні положення щодо формування педагогічної фасилітації у майбутніх офіцерів-прикордонників:

- професійне становлення майбутніх офіцерів-прикордонників відбувається в процесі навчання особистості, освоєння професії і виконання професійної діяльності;
- процес професійного становлення курсантів індивідуально своєрідний, неповторний, проте в ньому можна виділити якісні особливості і закономірності;

- професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливості для самоактуалізації (самореалізації);
- індивідуальна траєкторія професійного життя майбутнього офіцера-прикордонника визначається нормативними та ненормативними подіями, випадковими обставинами, а також його ірраціональними потягами.

Фасилітація змінює роль майбутнього офіцера-прикордонника з керівника на лідера нового типу, здатного створити команду для досягнення спільної мети. Такий лідер може використовувати колективний потенціал, який перевищує суму індивідуальних здібностей підлеглих, робить акцент на партнерстві та співробітництві. Керівник має бути фасилітатором: він не навчає, а спрямовує підлеглих у необхідне русло. Але це не означає маніпулятивності для особистої безпеки керівника. Фасилітативну функцію майбутній офіцер-прикордонник реалізує шляхом:

- знання особливостей особового складу;
- уміння побудувати роботу з підлеглими та управляти ними під час охорони державного кордону;
- швидкого завоювання довіри, лідерських позицій у колективі;
- уміння допомогти розкомплектуватися, встановити партнерські відносини, розвинути навички взаємодії, конструктивного спілкування, урегулювати конфлікти;
- аналітичної діяльності, уміння застосовувати різні технології аналізу, робити відповідні узагальнення та висновки;
- чіткого усвідомлення цілей та бажаних результатів діяльності особового складу;
- збереження ентузіазму, почуття гумору, інтуїтивного відчуття, щирого ставлення до підлеглих;
- уміння ставити особовий склад у ситуації необхідності самостійно приймати рішення, визначати методи та зміст діяльності;
- уміння заохочувати та морально підтримувати навіть незначні успіхи підлеглих.

**Висновки.** Специфіка професійної діяльності офіцера-прикордонника, як фасилітатора, невід’ємно пов’язана зі сформованістю у нього емпатійності, фасилітативності, рефлексивності як якостей його особистості, які за наявності спрямованості на педагогічну діяльність перетворюються в професійно-значущі якості. Крім того, використання офіцером-прикордонником педагогічної фасилітації передбачає наявність усталених настанов на цей вид діяльності, які забезпечують безумовне позитивне прийняття того, хто навчається, емпатійне, щире та відкрите ставлення до нього. Ефективність педагогічної фасилітації майбутніх військовослужбовців прикордонної служби забезпечується усвідомленням специфіки та складності педагогічного спілкування, сформованістю комунікативних, діалогічних, гуманістичних, рефлексивних умінь, що дозволяють створювати атмосферу, яка стимулює курсанта до засвоєння нових знань, сприяє його творчому розвитку та особистісному зростанню.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці технології формування педагогічної фасилітації майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання у вищому військовому навчальному закладі.

### Література:

1. Райко В. В. Педагогічні основи навчально-виховного процесу в державній прикордонній службі України : навчальний посібник [Текст] / В. В. Райко. — Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2010. — 148 с.
2. Болдирев О. В. Аналіз сучасного стану професійної підготовки військовослужбовців [Текст] / О. В. Болдирев // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Вип. 637. Педагогіка та психологія. — Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. — С. 24—31/
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие [для студентов] Э. Ф. Зеер. — 4-е изд., перераб., дополн.]. — М. : Академический проект ; Фонд «Мир», 2006. — 336 с.

4. Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя : дисс. д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Федотова Елена Леонидовна. — Иркутск, 1998. — 387 с.
5. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л. Н. Куликова. — Хабаровск : [б.и.], 1997. — С. 5—33.
6. Димухаметов Р. С. Деятельностное опосредование и педагогическая фасилитация как условие модернизации педагогического образования [Текст] / Р. С. Димухаметов // Методика вузовского преподавания : межвуз. сб. / Челяб. гос. пед. ун-т. — Челябинск, 2004. — С. 38—49.

*У статті обґрунтовано теоретичні основи педагогічної фасилітації майбутніх офіцерів-прикордонників. Встановлено, що основу педагогічної фасилітації утворює перетворювальний і збагачувальний обмін між взаємодіючими сторонами з їх когнітивними, волевими, емоційно-чуттєвими, ціннісними, духовно-моральними потенціалами, практичним досвідом і відносинами. Виділено когнітивні, волеві, емоційно-чуттєві, поведінкові, аксіологічні, духовно-моральні феномени, які відображають феноменологію особистісного становлення і самозмін суб'єктів навчання, а також дозволяють визначити цілі педагогічної фасилітації майбутніх офіцерів-прикордонників.*

**Ключові слова:** педагогічна фасилітація, офіцери-прикордонники, прикордонна служба, освіта, професійне становлення, суб'єктивне взаємодії.

*В статье обоснованы теоретические основы педагогической фасилитации будущих офицеров-пограничников. Установлено, что основу педагогической фасилитации образует преобразовательный и обогащательный обмен между взаимодействующими сторонами по когнитивным, волевым, эмоционально-чувственным, ценностным, духовно-нравственным потенциалом, практическим опытом и отношениями. Выделены когнитивные, волевые, эмоционально-чувственные, поведенческие, аксиологические, духовно-нравственные феномены, отражающие феноменологию личностного становления и самоизменения субъектов обучения, а также позволяют определить цели педагогической фасилитации будущих офицеров-пограничников.*

**Ключевые слова:** педагогическая фасилитация, офицеры-пограничники, пограничная служба, образование, профессиональное становление, субъективное взаимодействия.

*In the article the theoretical foundations of teacher facilitation of future officers and border guards have been soundly. It is established that forms the basis for teacher facilitation converting and processing the exchange between interacting parties on their cognitive, volitional, emotional, sensual, values, spiritual and moral potential, expertise and relationships. Highlighted cognitive, volitional, emotional, sensory, behavioral, axiological, spiritual and moral phenomena that reflect the phenomenology of personal development and self-transformation academic subject, and it's to determine the educational goals facilitation of future officers and border guards.*

**Keywords:** pedagogical facilitation, officers, border guards, education, professional development, subjective interaction.

УДК 378.091.59

Л.С. Бровчак  
м. Вінниця, Україна

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Постановка проблеми.** Одним із важливих завдань професійної підготовки майбутніх учителів є формування здатності до сприйняття нових більш перспективних форм суспільного управління з метою їх подальшого впровадження в практику сучасної загальноосвітньої школи. Участь студентів у різноманітних видах діяльності органів студентського самоврядування забезпечує можливість набуття майбутніми вчителями вмінь, необхідних для подальшої ефективної організаторської діяльності в школі, сприяє розвитку вмінь самоорганізації, вмінь організації діяльності, вмінь організації міжособистісної взаємодії.

Вирішення завдань діяльності студентського самоврядування тісно пов'язано з навчальною, виховною, науковою, громадською роботою, що відбувається у вищому навчальному закладі, налагодженням побуту та дозвілля тих, хто вчиться у студмістечках,

сприянням в організації захисту інтересів студентів. Кількість проблем, що постають перед членами студентського самоврядування на всіх рівнях спілкування — від студентської групи до адміністрації вищого навчального закладу, — змушує майбутніх учителів учитися узгоджувати інтереси суб'єктів навчально-виховного процесу, виступати організаторами суспільно-корисних справ, координаторами дій, що потребують «ланцюгової реакції».

**Аналіз попередніх досліджень.** Значний внесок у розробку проблеми формування професійно цінних якостей учителя зробили такі науковці, як Т. Базаров, Н. Бахарова, А. Карнишев, Б. Косов, Р. Кричевський, Н. Левітов, В. Рубахін, А. Філіпов, А. Хараш, А. Шмельов.

Психолого-педагогічним і водночас особистісним фактором підготовки студентів майбутніх учителів є позааудиторна виховна робота у вищому навчальному закладі. Особистісне та професійне становлення студента практично неможливе без включення його у систему позааудиторної виховної діяльності, однією зі складових якої є студентське самоврядування. Через активну участь в органах студентського самоврядування за різними напрямками майбутні вчителі набувають досвіду вирішення проблем різного характеру, що відповідають компетенціям членів студентського самоуправління. Специфіка позааудиторної виховної роботи у педагогічному вищому навчальному закладі частково відображає ситуації, типові для майбутньої професійної діяльності, що створює для студентів можливість розвинути професійно важливі здібності, набути вмінь побудови конструктивних способів взаємодії. Студентське самоврядування як один з вирішальних аспектів удосконалення організації системи позааудиторного виховання у вищому навчальному закладі ґрунтується на таких принципах діяльності: узгодженість взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу; ефективна організація самоосвітньої та виховної роботи студентів; спрямованість організації дозвілля на максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб студентської молоді; спрямованість впливу методів і форм роботи на професійне становлення майбутніх фахівців; всебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів.

*Ефективність процесу формування організаторських здібностей майбутніх учителів залежить від педагогічних умов, у яких відбувається включення студентів у діяльність органів студентського самоврядування. Педагогічні умови виступають як динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психолого-педагогічних факторів роботи студентського самоврядування, забезпечуючи успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [1].*

**Мета статті** – розкрити зміст педагогічних умов формування організаторських здібностей майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні педагогічні умови формування організаторських здібностей майбутніх учителів — це система форм, методів, матеріальних засобів, що спеціально створені в позааудиторному виховному процесі вищого навчального закладу з метою розвитку організаторських здібностей студентів, та у кінцевому рахунку, підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів.

Перша педагогічна умова — це *активізація позааудиторної виховної роботи студентів, яка забезпечує поетапний характер формування організаторських здібностей майбутніх учителів.*

Формування організаторських здібностей доцільно здійснювати у три етапи: *розвиток інтересу до організаторської діяльності, формування ціннісного ставлення до організаторської діяльності, розвиток організаторських умінь.*

У формуванні організаторських здібностей майбутніх учителів винятково важливу роль відіграє розвиток їх *інтересу до організаторської діяльності.* У явищі інтересу нас цікавить його педагогічний аспект, який полягає у тому, що стан зацікавленості об'єктами, суб'єктами, діяльністю рефлексується у свідомості і водночас виступає спонукою до дії.

Г. Щукіна розглядає динаміку розвитку інтересу як рух від створення емоційної обстановки, накопичення позитивних переживань до збудження організаторської активності, далі — до практичної діяльності, яка завершується реальним результатом [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу виокремити певну послідовність розвитку інтересу студентів — майбутніх учителів до організаторської діяльності.

На першому субетапі формування організаторських здібностей майбутніх учителів важливу роль відіграє *допитливість студентів в організаторській діяльності*. Допитливість спрямовується на пошук невідомого, непізнаного, незрозумілого, яке не є якоюсь «абсолютною пустотою», якою взагалі не можна оперувати, а завжди пов'язується з чимось уже відомим, даним; вона є джерелом активності людини, прагненням повно, глибоко і різнобічно відображати дійсність.

Не менш важливу роль у розвитку інтересу до організаторської діяльності відіграє процес *пізнання її особливостей* (другий субетап). В. Кохановський вважає, що процес ознайомлення з певними теоретичними відомостями та його результат — це пізнання. Здобуття та постійне оновлення знань позитивно впливає на збагачення уявлень студентів про методи і форми реалізації організаторських здібностей. Знання, що забезпечують розуміння індивідуальних особливостей особистості, внутрішнього стану людей, поведінки людей у групі, є основою подальшого розвитку вмінь, професійно важливих для вчителя-організатора: встановлення продуктивних взаємовідносин, побудови конструктивного спілкування з різними категоріями осіб і групами людей, психологічного впливу на окрему особистість, групу; попередження та вирішення конфліктів.

Наступним субетапом у розвитку інтересу до організаторської діяльності є *конструктивна творчість майбутніх учителів*, характерними особливостями якої є застосування на практиці в позааудиторній виховній роботі теоретичних засад організаторської діяльності, які студентами опановані.

Ми розглядаємо конструктивну творчість як діяльність людини, яка спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей. Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату конструктивної творчості).

Налаштування на творчість у конструюванні спочатку планів організаторської діяльності, а потім заходів та їх реалізації передбачає самовиховання студентів, спрямоване на розвиток образного мислення і уяви, вмінь аналізу матеріалів пошукової роботи і на цій основі створення нових «конструкцій», формування узагальнених способів діяльності.

Період навчання у вищому навчальному закладі є важливим етапом *формування ціннісного ставлення до організаторської діяльності*. Вишівське демократичне і творче середовище є необхідною умовою особистісного зростання студентів, що знаходить відображення у формуванні вищого, професійного рівня системи ціннісних орієнтацій.

Для розуміння процесу становлення системи професійних ціннісних орієнтацій варто акцентувати увагу на тому, що ціннісні орієнтації, виступаючи одним із центральних особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і таким чином визначають широку мотивацію її поведінки й діяльності.

У контексті нашого дослідження важливим є те, що у ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і регулятора поведінки й діяльності людини. Ціннісне ставлення особистості до організаторської діяльності формується на основі усвідомлення майбутніми вчителями важливості завдань, які у професійній діяльності учителя стосуються його самоорганізації, необхідності організувати клас на виконання навчальних, виховних та розвивальних завдань. Цінності організаторської діяльності вчителя визначають змістове наповнення його професійної діяльності і шляхи досягнення цілей професійного самовдосконалення.

Процес засвоєння студентами цінностей професійної діяльності і їх перетворення в ціннісне ставлення до організаторської діяльності можна представити у вигляді трьох взаємопов'язаних субетапів:

– на першому субетапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими керувалася особа в довшівський період;



– на другому субетапі засвоєння цінностей здійснюється завдяки керівному впливу авторитетних осіб;

– на третьому субетапі відбувається залучення до організаторської діяльності.

Становлення авторитету не є миттєвим. Відносини авторитетності мають пройти низку етапів. Аналіз педагогічного досвіду дає можливість дослідникам виокремити такі стадії становлення авторитету учителя як організатора учнівського колективу:

– організатор — джерело інформації. Стосунки, які характеризують початкову стадію формування відносин авторитетності, засновані на значущості учителя як джерела важливої для учнів інформації;

– організатор — референтна особа. На наступному кроці формування авторитету вчителя важливою для учнів є не тільки інформація, а й її оцінка цією особою;

– організатор — авторитетна особа. Ця стадія характеризується якісно вищим, ніж два попередні етапи, рівнем важливості позиції учителя для учнів. Авторитетному учителю авансується довіра, його думка визнається правильною, сприймається як керівництво до дії, а успіх очікується і передбачається. Такі стосунки є прикладом яскраво вираженої особистісної переваги і мають глибоке емоційне забарвлення [3].

Головним завданням третього етапу формування організаторських здібностей майбутніх учителів є *розвиток їх організаторських умінь*.

Організаторська діяльність, як і будь-яка інша діяльність, складається з сукупності дій. Здійснення організаторської діяльності майбутніми учителями передбачає реалізацію системи практичних дій на основі знань і досвіду, що забезпечує регуляцію діяльності учнівського колективу з метою виконання ним навчально-виховних завдань. Ефективне виконання вчителем організаторського впливу на учнів пов'язано з набуттям організаторських умінь.

У сучасній психолого-педагогічній літературі досить повно розкрито підходи до *навчання організаторських умінь*. Ф. Гоноболін вважає, що організаторські вміння не існують без організаторської діяльності, тільки в ній вони проявляються і формуються. Оскільки, за Гоноболіним, організаторська діяльність — це діяльність однієї людини, яка здійснює координацію, взаємодію, мобілізує групу людей на здійснення спільних дій для виконання поставленого завдання, її реалізація передбачає розвиток конструктивних, комунікативних, мобілізаційних, організаторських умінь [2].

На субетапі *порівняння* студенти знайомляться з організаторською діяльністю у взаємозв'язку з соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом, з принципами подібності і відмінності в двох чи більше ситуаціях.

До методів, які дозволяють ефективно формувати організаторські здібності на цьому етапі, належать: моделювання організаторської діяльності, ситуаційно-рольові та ділові ігри, тренінги.

На субетапі *багаторазового повторення і свідомого застосування* відбувається засвоєння всіх дій, що складають способи організаторської діяльності.

Розвиток організаторських умінь, необхідних для організаторської діяльності, здійснюється під час участі студентів у змодельованих умовах конкретних ситуацій, що вимагають від майбутніх учителів відповідальності, ініціативності, творчого підходу, наполегливості.

*Друга педагогічна умова — включення студентів в організаторську діяльність за програмою «Школи молодого лідера».*

Професійне спрямування всіх видів діяльності у педагогічному університеті налаштовує студентів на виховання в собі якостей, що відповідають завданням майбутньої професії: самоорганізованість, вміння брати на себе відповідальність, організовувати групу, колектив, попереджувати та розв'язувати конфліктні ситуації. За цих умов робота «Школи молодого лідера» може забезпечити формування професійно ціннісних якостей, зокрема організаторських здібностей майбутніх учителів.

Процес формування організаторських здібностей майбутніх учителів у Школі лідерства буде ефективним, якщо вибір засобів підготовки здійснюється з урахуванням вихідного та

досягнутого рівнів сформованості організаторських здібностей студентів різних курсів і утворює певну систему, в якій органічно поєднуються теоретична та практична діяльність.

Включення студентів в організаторську діяльність за програмою «Школи молодого лідера» має три етапи. *Перший етап формування організаторських здібностей майбутніх учителів відбувається на рівні академічної групи.*

Початок навчання студентів у вищому навчальному закладі супроводжується певними труднощами. У цей період відбувається процес адаптації, що є складним та багаторівневим, зумовленим взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів. Проблеми адаптації ускладнюються недостатнім рівнем сформованості у вчорашніх старшокласників умінь самоорганізації, умінь організації власної діяльності. Процес змін і пристосування до умов навчання у вищому навчальному закладі, нових вимог до способів самореалізації у більшості випадків залежить від рівня сформованості в студентів умінь оцінювати результати власної діяльності, самовладання, раціонального розподілу власних сил, самоаналізу, установки на самоосвіту, позитивної самооцінки, прагнення до лідерства, впевненості у собі, вольових якостей, почуття обов'язку. Саме в цей період відбувається утворення окремих уявлень, значна частина яких групується в мережу, що визначає напрямок думок людини, її вчинків. У зв'язку з цим, залучення студентів до організаторської діяльності має поліфункціональне значення: підвищує рівень адаптації студента-першокурсника до навчання у вищому навчальному закладі, сприяє його подальшій успішній навчальній роботі, дозволяє підвищити свій соціальний статус у групі, організовує групу, спонукаючи її до колективних зусиль з виконання завдань самоврядування. Робота у студентському самоврядуванні через різноманітні форми внутрішньогрупової діяльності (рольові ігри, колективні творчі справи, проблемні обговорення) формує в студентів взаємну відповідальність, комунікативну компетентність, уміння партнерської взаємодії. Водночас, важливою є співпраця зі старшокурсниками — членами рад студентського самоврядування інститутів, факультетів, які допомагають набути перші навички організаторської діяльності.

Важливим фактором розвитку організаторських здібностей майбутніх учителів є спілкування, яке є ознакою життєдіяльності групи і неминуче виникає між одногрупниками під час взаємодії у процесі реалізації завдань, на виконання яких спрямовуються їх зусилля. У процесі обміну думками, інформацією при формуванні організаторських здібностей використовується така форма спілкування, як *бесіда*, яка допомагає в плануванні організаторської діяльності, обговоренні та вирішенні групових справ.

Формування організаторських здібностей майбутніх учителів на рівні групи вимагає урізноманітнення методичних підходів, тому члени студентського самоврядування, наставник академічної групи можуть використати *розповідь* як метод спілкування зі студентами.

Під час виконання *епізодичних завдань* у студентів формується алгоритм дій, готовність до відповідального вибору способу розв'язання завдання. Використання таких завдань варто застосовувати на першому етапі формування організаторських здібностей студентів у «Школі молодого лідера».

З метою формування організаторських здібностей студентів на першому етапі роботи самоврядування в групі доцільно використовувати *пояснення* як словесне тлумачення понять, явищ, слів, термінів, принципів дій, прикладів.

Одним з ефективних активних методів формування професійно ціннісних якостей є *тренінг*. Використання тренінгових форм роботи в поєднанні з іншими методами дає можливість формувати організаторські здібності у процесі навчання в «Школі молодого лідера». Можливості тренінгу дозволяють удосконалювати організаторські здібності студентів, розвивати їх вольові якості, коригувати стратегію поведінки в різних ситуаціях, вирішувати особистісні, професійні проблеми.

*Другий етап формування організаторських здібностей майбутніх учителів — робота членів студентського самоврядування на рівні інституту, факультету.*

На попередньому етапі формування організаторських здібностей майбутніх учителів в академічній групі з'являються лідери, на яких покладають відповідальні завдання, які активно ставляться до виконання доручень і ведуть за собою інших. Такі студенти вміють брати на себе відповідальність за певні рішення, вони визнані авторитетними особистостями у групі. Когорта цих студентів на другому етапі формування організаторських здібностей майбутніх учителів входить до активу студентського самоврядування інституту, факультету. Якщо на рівні академічної групи велика увага приділялась, перш за все, вмінням планування, міжособистісного спілкування, вмінням використовувати методи активізації позааудиторної виховної роботи, то на рівні інституту, факультету організаційна діяльність потребує розвитку в студентів таких якостей як самодисципліна, сила волі, самостійність, наполегливість, рішучість, уміння підпорядкування інститутському, факультетському керівництву.

Проведення *дискусії* на другому етапі розвитку організаторських здібностей допоможе студентам навчитись колективно обговорювати суперечливі питання, обмінюватись думками, ідеями.

Невелику частотність, але важливе значення у роботі з членами студентського самоврядування має *лекція*, яка відрізняється від розповіді та пояснення тим, що використовується для розгорнутого теоретичного повідомлення про особливості організаторської діяльності, обґрунтування складних і об'ємних організаторських проблем.

Ми розглядаємо *інструктаж* у роботі студентського самоврядування інституту, факультету як організовану, двосторонню діяльність, яка спрямована на ознайомлення з правилами планування організаторської діяльності, яке передбачає повне і точне їх використання. Можна використовувати інструктаж як індивідуальний, груповий так і колективний.

Як форму організаторської діяльності студентського самоврядування ми розглядаємо *ділову гру*, яка дозволяє моделювати діяльність із запланованими досягненнями. У діловій грі розгортається квазіпрофесійна діяльність студентів відповідно до імітаційно-ігрової моделі, що відображає зміст, технологію і динаміку організаторської діяльності, її цілісних фрагментів.

*На третьому етапі формування організаторських здібностей майбутніх учителів робота зосереджується на діяльності ради студентського самоврядування університету.*

Якщо на першому етапі формування організаторських здібностей завдання студента — розкрити себе на рівні академічної групи, на другому етапі — презентувати свою групу на рівні інституту, факультету, то на третьому рівні — це набуття вмінь організації позааудиторної виховної роботи зі студентським колективом університету. На рівні університету проводиться робота з лідерами, головами студентського самоврядування інститутів і факультету з метою делегування їм повноважень виховної роботи. Вміння і досвід, набуті на цьому рівні підготовки, дають можливість студентам — членам Ради студентського самоврядування проводити бесіди, «круглі столи», дискусії, ділові ігри зі студентами, таким чином впливаючи на формування їх організаторських здібностей.

*Самостійна організація справи*, з одного боку, є завданням, яке потрібно виконати, з іншого, — це форма вияву відповідної діяльності: пам'яті, мислення, творчого відображення, реалізації набутого досвіду. Результатом самостійно проведеної організаторської справи є поглиблення та розширення сфери дії раніше здобутих знань та подальший розвиток організаторських умінь.

Перш ніж організувати захід, студенти ознайомлюються з *методичними рекомендаціями*: з формами організації виховного процесу, класифікаціями типів і видів заходів, теоретичним обґрунтуванням ефективності використання методів і прийомів згуртування колективу, технологіями проведення заходів.

Ознайомлення студентів з методичними та практичними рекомендаціями щодо організаторської діяльності є важливим етапом підготовки членів студентського самоврядування до реалізації соціально-педагогічних та культурних проектів.

Необхідною ланкою професійної підготовки майбутніх учителів є *практична реалізація* умінь організаторської діяльності, набутих на основі усвідомлення мотивів організаторської діяльності, свідомого засвоєння знань щодо організаторської діяльності, а також вправління в організаторських діях.

Важливу роль в ефективній підготовці членів студентського самоврядування відіграють різні форми спільного *обговорення* проблем, завдяки яким виявляється активність студентів у їх розв'язанні. Обговорення є результативним за умов, які члени студентського самоврядування самі мають сформулювати, засвоїти, щоб надалі використовувати у власній організаторській діяльності. Зокрема, на продуктивність обговорення впливає такий важливий фактор як своєчасність. Оскільки рішення Ради студентського самоврядування виконуються в академічних групах, необхідно розрахувати час, необхідний для конструктивної взаємодії студентів на різних рівнях: ради університету, ради інституту, ради академічної групи.

*Третя педагогічна умова* — стимулювання самовдосконалення організаторських здібностей майбутніх учителів у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

Змістове наповнення фахової підготовки передбачає спрямування особистості майбутнього фахівця на самоорганізовану самоосвітню діяльність, яка є необхідним компонентом життєтворчості, життєдіяльності та передумовою професійного самовдосконалення. Формування організаторських здібностей майбутніх учителів є невід'ємною складовою системи професійної підготовки, яка покликана забезпечити умови для вдосконалення професійно значущих якостей.

Самоосвіта передбачає безпосередній інтерес майбутніх учителів до проблем організаторської діяльності та самостійний пошук матеріалів, пов'язаних з організаторськими питаннями. Варто відзначити, що самоосвіта учителя-організатора — це елемент самовиховання, який сприяє виробленню цілеспрямованості, наполегливості в досягненні мети, внутрішньої організованості, працьовитості.

Самоосвітня діяльність у галузі формування організаторських здібностей може здійснюватися за допомогою таких інноваційних методів, як тренінги планування, цілепокладання, прогнозування, а також рольові та ділові ігри, які організовує викладач чи наставник академічної групи на аудиторному занятті або в позааудиторний час з метою набуття студентами професійно ціннісних якостей.

Беручи участь у самоврядуванні університету, студенти активно займаються самовдосконаленням, зокрема, формують свій організаторський ідеал, перетворюють ідеал на мету, порівнюють ідеал організатора з власним «Я», займаються практичною організаторською діяльністю, самоспостереженням, самоконтролем, самооцінкою, самокорекцією.

**Висновки.** Отже, формування організаторських здібностей майбутніх учителів шляхом їх включення в роботу студентського самоврядування можливе за таких педагогічних умов: активізація позааудиторної виховної роботи студентів, яка забезпечує поетапний характер включення студентів в організаторську діяльність за програмою «Школи молодого лідера»; стимулювання самовдосконалення організаторських здібностей у процесі діяльності органів студентського самоврядування.

### Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. (Методологические основы) / Ю.К. Бабанский. -М.: Просвещение, 1982.
2. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения // Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун. ім. К.Д. Ушинського: Збірник наук. праць. / С.В. Высоцкий — Одеса, 1999. — Вип. 8 — 9. — С. 90 — 94.
3. Гоноболін Ф.Н. Психологічний аналіз педагогічних здібностей. - В зб.: Здібності та інтереси / Под ред. Н.Д. Левітова, В.А. Крутецкого. / Ф.Н. Гоноболін. - М., 1962, с. 232-274.
4. Холковська І.Л. Організація діяльності класного керівника / І.Л. Холковська. — Вінниця, 2005. — 194с.
5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. — М. : Педагогика, 1971. — 352 с.

*У статті розглядається зміст педагогічних умов формування організаторських здібностей майбутніх учителів у процесі їх включення в роботу органів студентського самоврядування.*

**Ключові слова:** умова, педагогічна умова, організаторські здібності, студентське самоврядування.

*This paper deals content pedagogical conditions of organizational skills of future teachers in the process of their integration into the work of the student government.*

**Keywords:** condition, pedagogical conditions, organizational skills, student government.

УДК 378.147.091.33 : 37

Ю.О. Будас  
м. Вінниця, Україна

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЛОВОЇ ГРИ**

**Постановка проблеми.** Чисельні дослідження та рекомендації з використання ігрових методів навчання у вищих навчальних закладах зумовлюють необхідність аналізу педагогічного супроводу підготовки студентів до організації та проведення ділової гри. Забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ вважається нами однією з передумов успішного застосування ділових ігор з метою підготовки студентів до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Запровадження педагогічних інновацій до підготовки фахівців є актуальною та незмінною темою досліджень науковців. Особистість викладача, рівень його компетентності щодо новітніх методів навчання, особливостей й умов їхнього використання у вищих навчальних закладах опрацьовується в дослідженнях таких науковців як І. Гордієнко-Митрофанової [1], К. Роджерса [7], Л. Козак [3], В. Кременя [4], Л. Лісіної [5] та інших. Науковці зауважують, що відсутність єдиної концепції, недбале вживання термінів створюють певні складнощі для використання ділової гри в навчально-виховному процесі, оскільки кожний дослідник та розробник мають власне бачення гри.

**Мета статті** — визначити умови педагогічного супроводу застосування ділових ігор з метою підготовки студентів до майбутньої ПД.

**Виклад основного матеріалу.** Особистість майбутнього вчителя-інноватора формується під впливом особистості викладача-гуманіста, професіонала своєї справи, здатного до нетривіального розв'язання буденних завдань. Власна творчість викладача є взірцем для наслідування, стимулює розвиток креативності студентів. Тобто, формуючи інноваційну компетентність майбутніх учителів, проголошуючи особистісно-орієнтовані взаємини між майбутніми учителями та їхніми учнями, креативний підхід до вирішення професійних проблем, викладач має сам на власному прикладі демонструвати партнерські, суб'єкт — суб'єктні відносини, творити, застосовувати нові, інноваційні технології.

Ефективність залучення ділових ігор з метою підготовки майбутніх учителів до ПД залежить від професіоналізму викладача, його професійної культури, світогляду та ставлення до студентів. Якщо для викладача пріоритетом виявляється не обсяг знань, які потрібно засвоїти студентам, а, в першу чергу, їхнє особистісне удосконалення, розвиток навичок творчого опанування навчальним матеріалом, самостійності пізнання, то усвідомлення необхідності змін призведе до цілеспрямованого впровадження методів активного навчання. Думка про використання ділової гри виявиться слушною для тих викладачів, які намагаються розвинути потенційні можливості та здібності своїх студентів, які усвідомлюють той факт, що не лише знання чи окремі навички впливають на розвиток фахівця, а їхнє комплексне практичне

застосування.

Спостереження за навчальним процесом у ВНЗ, вивчення досвіду викладачів з практичного використання ділових ігор, опрацювання наукових джерел і власна практика залучення ділової гри до підготовки майбутніх учителів, дають підставу для виокремлення такої організаційно-педагогічної умови застосування ділових ігор з метою підготовки студентів до майбутньої ПІД: *забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ*. Під компетентністю викладача щодо використання ділових ігор у навчально-виховному процесі ми розуміємо сукупність знань правил та принципів їх проведення, навичок конструювання й організації, впевненість у педагогічних можливостях ділової гри, психолого-педагогічну культуру, гуманістичний світогляд, практичний досвід учасника, налаштованість грати самому.

Існуючі нині методичні рекомендації є досить громіздкими та малозрозумілими для застосування на практиці. Якщо правила гри не зрозумілі для викладача чи він не готовий її організувати та провести, оскільки не впевнений у власних силах та реакції студентів, то завжди є альтернатива — використати мало зрозумілу чужу гру, створити власну (що є досить трудомістким та забирає багато часу) чи продовжувати дотримуватися традиційних форм і методів навчання. У більшості випадків вибирається останній варіант. У той самий час слід прислухатись до слів В. Платова [6, с. 8], який підкреслює, що будь-які розробки, які активізують процес навчання, потрібно лише вітати. Не перейматися думкою, чи будуть вони діловими іграми, конкретними ситуаціями чи ще якоюсь формою активного навчання, а розробляти ігри, застосовувати їх на практиці та не переживати через термінологічні труднощі. Це — другий етап, важливо почати рухатись вперед. Його думку продовжують В. Моїсєєв та Д. Чернілевський [8, с.13], які також наголошують, що справжнім учителем можна вважати лише ту людину, котра випереджає теперішній день, «моделює» в своєму колективі майбутнє.

Науковцями сформульовано загальні вимоги до керівника ділової гри. Він має:

- бути обізнаним із документацією гри, знати її структуру, зміст, завдання та послідовність етапів;
  - вміти чітко та зрозуміло пояснити суть завдань і способи оформлення їх рішень;
  - під час обговорення тримати в полі свого зору всі ігрові групи, не зациклюватися лише на одних з них;
  - створити таку ситуацію, коли розмовляють більше учасники гри, а не керівництво.
- Надати студентам якомога більше самостійності;
- вміти вирішувати конфліктні ситуації;
  - намагатися виключити монологічне мовлення.

Звісно, за лаштунками ділової гри, метою використання якої є формування інноваційної компетентності майбутніх учителів, має фігурувати належний рівень знань викладача стосовно питань педагогічної інноватики. За необхідності він має проявити свою обізнаність при вирішенні суперечливих моментів, скерувати розвиток подій у потрібне креативне русло, надати вичерпне обґрунтування помилковості рішення однієї з команд чи вірності напряму думок іншої.

Під час залучення ділових ігор до процесу формування готовності майбутніх учителів до ПІД викладач насамперед має:

- бути обізнаним з основами педагогічної інноватики, документами, які забезпечують нормативну підтримку інноваційної педагогічної діяльності;
- володіти інформацією про освітні інновації, які здійснюються на сучасному етапі модернізації вітчизняної системи загальної середньої освіти;
- знати алгоритм освоєння запозичених інновацій, а також тих, які були створені в межах школи;
- орієнтуватися в параметрах оцінювання нових ідей та типових помилках при їхньому виборі.

На процес прийняття рішення щодо використання ділових ігор впливають різноманітні фактори, серед яких варто згадати професійну культуру. До основних ознак психолого-

педагогічної культури викладача ми відносимо не лише досконале знання свого предмету і вміння донести його до слухачів у найбільш цікавій та доступній формі (педагогічна майстерність), розвинуті педагогічні здібності, але й педагогічний такт, витримку, терплячість, самовладання, почуття гумору, вміння бачити в студентах перш за все особистостей із почуттям гідності, власними судженнями і поглядами, інколи протилежними до поглядів викладача.

Всупереч дослідженням та порадам науковців ділові ігри досі рідко використовуються в практиці ВНЗ України. Малоімовірно, що педагог, який не володіє методикою організації ділової гри, виявить бажання використати її. Також виявляється недостатнім лише знати особливості та принципи проведення ділових ігор, розбиратися в технології їхнього застосування. Потрібні щире зацікавлення ігровими методами підготовки фахівців, налаштованість на гру, настроєність на ігрову взаємодію зі студентами.

Для очікуваного і позитивного ефекту використання ділових ігор перелік вище зазначених ознак ми поповнимо наступними: викладач має володіти акторськими здібностями, бути справедливим, толерантним, креативним, відкритим для критики, користуватися авторитетом серед студентів, проте при цьому не нав'язувати своєї думки, бути сміливим. Сумнівно, що викладачу, який є похмурим, нетовариським, нудним або зверхнім, вдасться налаштувати студентів на гру, створити необхідну емоційну атмосферу. Не варто недооцінювати такі якості особистості як приязність, комунікабельність, доброзичливість, тактовність, уміння прислухатись до проблем студентів, йти їм на зустріч, співпрацювати, знаходити спільну мову з кожним — це те, що знаходиться за лаштунками ділової гри, але виявляється не менш вагомим, ніж обізнаність з технологією її проведення. Суб'єктивний чинник відіграє найголовнішу роль у залученні ігрових методів до фахової підготовки студентів.

Доводиться з прикістю констатувати, що педагоги, котрі мають великий стаж викладацької діяльності, як правило, через консерватизм мислення не поспішають відмовлятися від усталеної схеми проведення занять, рідко бажають залучати ігрові методи до власної педагогічної діяльності. Усвідомлюючи значущість інноваційних та інформаційних технологій, вони пасивно сприймають ідею власної участі в модернізації вищої професійної школи, утримуються від активного впровадження нововведень у навчально-виховний процес. Використанню ділових ігор перешкоджають так звані антиінноваційні бар'єри, які, зазвичай, маскуються під сумнівами щодо педагогічних можливостей такої технології, поверховим знанням суті нового педагогічного явища, пасивністю. До зовнішніх бар'єрів належать: соціальні, організаційні, методичні та матеріально-технічні, до внутрішніх — психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Тобто, ми спостерігаємо парадоксальну ситуацію, коли викладачі готують студентів до майбутньої педагогічної творчості, розповідають про необхідність постійного самовдосконалення, водночас нічого не змінюючи у власному стилі викладання.

Більшість викладачів і досі продовжують дотримуватися традиційних методів роботи, вимагають від студентів копіювання усталених методичних прийомів, орієнтують майбутніх учителів на середнього учня, виконання програми. Креативність та незалежність думки, бажання відійти від стереотипу педагогічної діяльності розцінюються як упертість, піддаються критиці. Викладачі не виказують зацікавленості та бажання залучати ділові ігри до своєї роботи, оскільки традиційні методи навчання наділяють їх певним авторитетом, більш вагомим знанням у порівнянні зі студентами, що надає їм право навчати, а інколи й поважно повчати. Натомість у ділових іграх викладач відіграє роль режисера, який все і всіх організував, але на сцені видно лише акторів-студентів, які самостійно приймають рішення, здобувають знання, діють відповідно до своїх здібностей та намагань, а режисеру-викладачу залишається лише спостерігати за грою і тільки після завершення висловити свою думку. Причому ця думка не є кінцевим вердиктом чи мірилом дій, вказівкою, а виявляється порадою, власним баченням, побажанням.

Зробити гру своїм спільником, ефективно її організувати вдається не кожному, хоча у наш час мало хто з психологів, педагогів піддає сумніву її вагу та можливості. Пов'язано це, перш за

все, з необхідністю грати самому, бути на рівних, показувати приклад, проте пам'ятати й зберігати мету гри, вести до неї учасників. Як слід познайомитися із діловими іграми можна лише «всередині» самої гри, коли безпосередньо береш у ній участь, усвідомлюєш переваги та недоліки такого методу навчання, приміряючи її на себе та своїх студентів.

Такої самої думки притримується і І. Гордієнко-Митрофанова, котра виділяє співробітництво як гуманістичну ідею спільної розвиваючої діяльності учнів і вчителя, що знаходить найбільш «природне» втілення в ігровій діяльності. «Гра краще за інші форми діяльності пристосована для втілення ідеї співпраці, оскільки в уміло організованій грі педагог бере участь не як сторонній спостерігач, а як учасник гри, й тоді граючому (учню) відкриваються не тільки відчуття його ролі, відчуття партнерів (наприклад, членів його команди), але й педагога. У грі вчитель (викладач) одержує статус учасника гри, тобто рівного партнера. Саме механізми співпраці з учителем (викладачем), а зовсім не суперництва, є пріоритетними в ігровій поведінці і ігровій взаємодії» [1, с. 53].

У грі викладач може займати три позиції: бути її центром, керівником, виконувати функції одного з гравців або експерта та залишити гравців і навіть піти з аудиторії. Зважаючи на погляди науковців, необхідно поступово, методично і дидактично обґрунтовано прагнути самоорганізації діяльності студентів, надаючи їм у кожній грі все більше незалежності та відповідальності. Проте наважитись надати абсолютну свободу дій учасникам може лише справжній лідер, котрий користується неабияким авторитетом серед студентів, впевнений у собі. Викладач веде гру, проте не має права нав'язувати власну точку зору, схилити до прийняття якогось рішення. Тобто, важливо стимулювати незалежність, самостійність студентів, які є кроком до творчості, але зберігати при цьому терпимість та неупередженість, спонукати до висловів, проте уникати впливу власного досвіду.

Також слід пам'ятати, що для успішного проведення гри викладачеві необхідно бути активним та емоційним, відчувати гру, настрої студентів, захопитися грою та передати це захоплення іншим учасникам. Для ефективної ігрової взаємодії організаторам ігор слід дотримуватися наступних порад [2, с. 35]:

1. Не протиставляйте себе студентам. Звертайтеся до них не «ви», а «ми», об'єднайте гравців та ведучих не лише на словах. Кожний учасник має відчуття причетності до того, що відбувається. Лише тоді можна проявити себе, спробувати щось нове.

2. Поводьтеся із гравцями на «рівних». Неможливо змусити грати ані студентів, ані викладача. Якщо ви не знайшли контакту із групою, то не слід принизливо просити зіграти, або зверхньо наказувати. Вибирайте «золоту середину» — гру на рівних. Вона свідчить про рівність відносин, готовність і бажання співробітництва, повагу один до одного і до того, що відбувається.

3. Доведіть гру до логічного завершення та не забудьте поставити наприкінці емоційну крапку.

Існує думка, що задля гри ми надягаємо маску. Проте водночас учасники діють так, як діяли б насправді, не маскуючись. Гра проявляє наші істинні мотиви, прагнення, можливості, загострює відносини, оголює психологічні проблеми, конфліктні взаємини. Недарма ділові ігри широко використовують у психології, оскільки керівник, спостерігаючи за учасниками, має нагоду дослідити ті якості особистості, які, зазвичай, є прихованими від сторонніх, дізнатися більше про особистість своїх студентів. Ця особливість ділової гри вимагає від викладача знань психології, властивостей психотерапевта. Організатор має адекватно та виважено оцінювати емоційний стан гравців, їхню поведінку, попереджувати можливість загострення справжнього, вже не ігрового конфлікту, брати до уваги індивідуально-психологічні особливості учасників. Саме в діловій грі проявляється дійсна педагогічна майстерність викладача.

Викладачеві мало скласти ділову гру чи ознайомитися зі схемою її проведення. Потрібні мужність, організаторські здібності, тактовність, енергія, а головне бажання та віра в успіх. Перш ніж використовувати ділову гру, викладач має переконатися в її дієвості. Найбільше цьому сприятиме для початку власна участь у ролі «експерта» чи асистента ведучого.



Під час проведення педагогічного експерименту ми зауважили подвійну реакцію викладачів предметів педагогічного циклу на пропозицію щодо використання ділових ігор для підготовки майбутніх учителів до ПД, що відображає, певною мірою, дійсну картину ставлення педагогічної спільноти до інноваторів. З одного боку, всі погоджуються із тезою про необхідність формування інноваційної компетентності студентів, у той самий час вказують на відсутність прямого зв'язку з предметами та спецкурсами, які викладають.

Ми приєднуємося до думки науковців, що формування готовності майбутніх учителів до ПД є опосередковано складовою частиною кожного предмету педагогічного циклу, фахової дисципліни. Кожний викладач має докладати зусиль для зацікавленості студентів новими методиками, інтерактивними технологіями, новаціями, які удосконалюють навчально-виховний процес. Формування особистості майбутнього вчителя, готового до творчого вирішення професійних проблем, є загальним завданням фахової підготовки у ВНЗ.

Нерозуміння сутності інновацій, що призводить до сприйняття інноваторів неначе революціонерів, які мають повністю переінакшити існуючу освітню систему, спричиняє в свою чергу відстороненість від процесу формування інноваційної компетентності майбутніх учителів. Розробленими діловими іграми ми намагались донести до студентів та викладачів думку, що інноватори — це, перш за все, вчителі, які, заради успіхів учнів, готові змінюватися, удосконалюватися, досягати педагогічної майстерності, а за відсутності методів і форм навчання, які задовольняють їхні потреби, — створювати власні. Метою справжніх інноваторів є не руйнування традицій, а розумне й виважене поєднання їх з більш сучасними, якіснішими розробками.

**Висновки.** Отже, відповідно до нашого дослідження при конструюванні ділових ігор, а також під час організаційно-методичної підготовки до їхнього застосування слід зважати на рівень компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ. Належний рівень знань викладача стосовно питань педагогічної інноватики, його обізнаність щодо правил та принципів проведення, конструювання й організації ділової гри, впевненість у її педагогічних можливостях, психолого-педагогічна культура, гуманістичний світогляд, практичний досвід учасника, налаштованість грати самому є пріоритетними моментами педагогічного супроводу підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри.

### Література:

1. Гордієнко-Митрофанова І.В. Теоретичні та методичні основи побудови ігрової маніпулятивної педагогічної технології ІТООД МАРО: Монографія / І.В. Гордієнко-Митрофанова. — Х.: Майдан, 2006. — 324 с.
2. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Под ред. Е.А. Левановой. — Спб.: Питер, 2006. — 208 с.
3. Козак Л.В. Методологічні засади інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи / Л.В. Козак. // Теоретико-методологічні проблеми неперервної професійної освіти. Ч.1. — С. 11-16.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. К.: Грамота, 2003. — 216 с.
5. Лісіна Л. Особливості інноваційної діяльності викладача інституту післядипломної педагогічної освіти // Вісник Львів. ун-ту. Серія педаг. 2009. 25. Ч. 2. — С. 92-100.
6. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник / В.Я. Платов. — М.: Профиздат, 1991. — 191 с.
7. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопр. психологии. — 1990. — № 1. — С. 164-168.
8. Чернилевский Д.В. Креативные аспекты становления образовательной системы: Монография / Д.В. Чернилевский, В.Б. Моисеев, А.П. Шаповалов. — М.: РИО МГТА, 2003. — 152 с.

*У статті вивчається педагогічний супровід проведення ділових ігор, спрямованих на формування готовності студентів до інноваційної діяльності.*

**Ключові слова:** ділова гра, інноваційна педагогічна діяльність, педагогічний супровід.

*В статье изучается педагогическое сопровождение проведения деловых игр, которые нацелены на*

*формирование готовности студентов к инновационной педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** деловая игра, инновационная педагогическая деятельность, педагогическое сопровождение.

*The pedagogical assistance for conducting simulation games which aim at the formation of students' readiness for innovative teaching activity has been investigated in the article.*

**Keywords:** simulation, innovative teaching activity, pedagogical assistance.

УДК 378.2:316.35

О.В. Васюк  
м. Київ, Україна

## ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

**Постановка проблеми.** Теоретичний аналіз проблеми формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, вивчення педагогічної практики переконують, що цей процес є вкрай динамічним, суперечливим. Цей факт, з одного боку, обумовлюється складною структурою спрямованості, а з іншого — постійними впливами об'єктивних та суб'єктивних факторів розвитку цієї інтегративної властивості особистості.

Зауважимо, що здійснення системної, цілеспрямованої діяльності щодо формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у вищому аграрному навчальному закладі актуалізує досліджувану проблему, посилює її значення для розвитку суспільства і країни, розв'язує складну суперечність між усталеною традиційною підготовкою соціальних педагогів для професійної діяльності в умовах сільського соціуму і сучасними соціальними вимогами до випускників соціально-педагогічних спеціальностей.

З метою всебічного вивчення досліджуваного феномену варто, на нашу думку, розглядати процес формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів як педагогічну систему. Потреба у системному підході обумовлена, насамперед, необхідністю урахування всієї сукупності елементів, що знаходяться у діалектичному взаємозв'язку і відображають суб'єктивну та об'єктивну сторону вказаного процесу.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій.** Варто зазначити, що в психолого-педагогічних дослідженнях напрацьовано значний матеріал щодо розробки соціально-педагогічних систем. Серед них слід вказати на дослідження О. Белової, В. Безпалька, Н. Брюханової, Ю. Галагузової, Ю. Конаржевського, В. Краєвського, А. Лігоцького, І. Лікарчука, П. Лузана, Н. Рідей, В. Сидоренка, А. Уємова, які розробили засадові положення застосування системного підходу при підготовці фахівців, зокрема, і у ВНЗ.

**Формулювання цілей статті.** Наявні теоретичні напрацювання будемо розглядати як підґрунтя для створення педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, що і є метою дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Важливі думки з приводу застосування методології системного підходу до дослідження педагогічних об'єктів висловлює А. Лігоцький. Учений стверджує, і з цим варто погодитися, що означена методологія виникла як виклик довготривалому пануванню аналітичних способів наукового дослідження, яких недостатньо тоді, коли потрібно в об'єкті, що розглядається, співвіднести між собою зовні непорівнянні його частини чи частини та ціле, коли виникає потреба відшукати аналогію і подібність в явищах різної природи [5].

Насамперед, варто визначитися з поняттям «педагогічна система». Загально визнано, що система — це не просто набір певних складників, а їх взаємопов'язана множина. У тлумачному словнику української мови система визначається як структура, що становить єдність

закономірно розміщених і функціонуючих частин [7]. Подібне визначення системі дає А. Киверялг, вказуючи, що система являє собою цілісну сукупність пов'язаних між собою об'єктів [4]. Варто погодитися і з Ю. Конаржевським, який переконує, що система — це деяка сукупність елементів, взаємодія яких запроєктована для досягнення певної мети і яка є цілісним утворенням, що взаємодіє з навколишнім середовищем [3]. Нам імпонує визначення, яке наводить В. Сидоренко в «Основах наукових досліджень»: «Система — це упорядкована сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія, і яка спрямована на досягнення певної мети» [11].

Серед усього розмаїття систем особливе місце посідають педагогічні системи. З цього приводу В. Безпалько [2] доводить, що будь-які процеси, перебіг яких здійснюється в конкретних умовах, у сукупності з цими умовами слід називати системами, а системи, в яких здійснюються педагогічні процеси, слід називати педагогічними.

З огляду на наведені положення, педагогічну систему формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів визначаємо як упорядковану сукупність визначених компонентів, між якими існує закономірний зв'язок, взаємообумовленість і взаємозалежність, і яка спрямована на досягнення конкретної мети — сформувати досконалі рівні професійної спрямованості випускників-бакалаврів соціальної педагогіки.

Пропонованій педагогічній системі формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів властиві головні функції, що забезпечують її стабільність і дієвість: навчальна, розвивальна, виховна.

Зокрема, навчальна функція виражає спрямованість педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів на продуктивне оволодіння студентами сучасними знаннями, уміннями та навичками, здатностями продуктивного здійснення соціально-педагогічної діяльності у сільському соціумі. При цьому цілі підготовки формуються на основі соціальних вимог до фахівця (освітньо-кваліфікаційна характеристика), принципів професійної підготовки, чинників та умов, що впливають на функціонування системи підготовки. Фактично навчальна функція відповідає розвитку і формуванню когнітивного компонента професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів.

Ще І. Сеченов у своїх дослідженнях наголошував на тому, що розвиток забезпечується завдяки диференціації цілого, наповненням окремих елементів цілого конкретним змістом. Але при цьому мають бути виокремлені функції конкретного в цілому, що дозволить побачити новий зміст у структурі [10, с. 379]. Справедливим, на нашу думку, є положення про те, що організованість і стійкість системи посилюється, якщо структура наповнена відповідними знаннями, а ці знання є функціонально вмотивовані.

Розвивальна функція педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів полягає у тому, що вона сприяє розвитку особистості студента через: а) наближення навчальної діяльності до професійної, її поступове ускладнення; б) застосування технології проблемно-розвивального навчання, методи і форми якої сприяють продуктивному розвитку пізнавальних здібностей особистості; в) організацію системної профорієнтаційної роботи з майбутніми соціальними педагогами, що забезпечує інтенсивне формування професійної мотивації студентів та, відповідно, потребо-мотиваційного компонента професійної спрямованості особистості; г) цілеспрямоване застосування методів і форм педагогічної інтеграції тощо.

Виховна функція означеної системи реалізується за умови залучення студентів до різних форм навчально-професійної діяльності. Крім цього, суттєвий виховний вплив на особистість студента має спільна групова діяльність, що передбачена аспектами застосування технології навчального проектування, форм імітаційно-ігрового навчання, практичної підготовки.

У докторській дисертації І. Лікарчука, присвяченій проблемі застосування системного підходу в освіті, вказується, що кожна система має свої ознаки, і для того, щоб досліджуваний об'єкт класифікувати як систему, треба встановити наявність в об'єкті системоутворюючих параметрів [6].

Отже, для того, щоб предмет нашого дослідження — процес формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів — розглядати як систему, необхідно встановити наявність у досліджуваному нами об'єкті ознак системи. Не зайве вказати, що учені по-різному підходять до виокремлення провідних характеристик системи.

Відомий теоретик-системник В. Афанасьєв ще у 80-х роках минулого століття виділяв такі ознаки системи [1]:

– наявність складових елементів (компонентів, частин), з яких утворюється система. Елемент — це мінімальна система, що володіє основними властивостями системи. Мінімальне допустиме число елементів у системі — два;

– наявність структури, тобто певних зв'язків і відносин між елементами. Зв'язок — це така взаємодія, при якій зміна одного компонента системи призводить до зміни інших компонентів;

– наявність інтегративних якостей, тобто таких якостей, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему; наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її компонентів;

– цілеспрямованість системи. Кожна система створюється для досягнення певної мети. У зв'язку з цим функції її компонентів повинні відповідати цілі та функції всієї системи;

– наявність комунікативних властивостей, які проявляються в двох формах: у взаємодії з зовнішнім середовищем; у взаємодії цієї системи з системами більш низького або високого порядку;

– наявність історичності, наступності або зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього у системі та її компонентах;

– наявність управління.

Дещо ширше розглядає А. Уємов як ознаки системи такі параметри [12]:

1. Упорядкованість. За цим показником системи бувають упорядкованими і неупорядкованими. Упорядкованими слід назвати такі системи, для яких суттєвим є порядок їхніх елементів. В іншому випадку варто розглядати неупорядковану систему.

2. Регенеративність — може бути за субстратом та за системоутворюючим відношенням. У першому випадку йдеться про відновлення елементів системи, у другому випадку про відновлення відповідного системостворюючого джерела. Регенеративні системи здатні до відновлення будь-якого свого елемента або будь-якого відношення; у нерегенеративні системи елементи та відношення відновлюються за допомогою інших систем.

3. Розчленованість: системи, що складаються з кількох елементів є розчленованими; системи, що складаються з одного елемента розглядаються як нерозчленовані.

4. Повна надійність: надійні системи зберігають свій характер навіть у тому випадку, якщо буде вилучена певна кількість їх підсистем, за виключенням однієї; ненадійні системи ліквідовуються завжди, якщо в ній вилучаються якісь елементи.

5. Елементарність: жодна з підсистем системи не є системою у тому розумінні, в якому є сама система; неелементарність — системи складаються з елементів, які також є системами того ж типу.

6. Детермінованість — системоутворююче відношення такого рівня, що коли відомі певні елементи системи, то за їх допомогою можемо визначити інші складники.

7. Центрованість: серед усіх елементів системи виокремлюється такий компонент, що визначає (або впливає) на відношення між будь-якими елементами системи. Це системи з внутрішнім центром.

8. Завершеність: завершена система не допускає приєднання нових підсистем без того, щоб вона перетворилась на зовсім іншу систему; у незавершеній системі можливе приєднання яких-небудь додаткових підсистем.

9. Іманентність: іманентна система має таке системостворююче відношення, яке охоплює складники тільки даної системи; неіманентна система охоплює елементи, які виходять за її межі.

10. Мінімальність — система знищується, коли знищується будь-яка з її підсистем;

немінимальність — система допускає ліквідацію підсистем.

12. Стаціонарність: характеристики системи не змінюються під час зміни її елементів; нестаціонарність — під час зміни складових системні характеристики змінюються.

13. Елементноавтономність: кожному елементу властиві основні характеристики системи в цілому; елементнонеавтономність — навпаки, кожному компоненту не властиві основні характеристики системи.

14. Гомогенність: гомогенні системи складаються з однорідних елементів; у склад гетерогенних систем входять різні елементи [645].

Не важко помітити, що наведені ознаки-параметри А. Умова досить повно відображають усі сторони будь-якої системи як цілісного утворення, взаємопов'язаної множини її складників. Проте для аналізу педагогічної системи запропоновані параметри, на нашу думку, дещо абстрактні, а тому важко піддаються практичній інтерпретації. З іншого боку, вони не враховують певні особливості педагогічних процесів. З цих позицій нам імпонують суттєві ознаки педагогічної системи, які виділяє, услід за В. Афанасьєвим, Ю. Конаржевський, зокрема:

1. Система завжди складається з деякої сукупності елементів.

2. Система не є якимось механічним конгломератом елементів, а складається із сукупності взаємопов'язаних взаємодіючих елементів.

3. Наявність у системі певного рівня цілісності. Головною характеристикою цілісності системи слід вважати наявність у ній інтегративних властивостей, які виникли в результаті взаємодії її елементів. Проте ці інтегративні властивості відсутні у кожного елемента окремо.

4. Четверта ознака цілісної системи — ієрархічність. Ієрархічна система характеризується вертикальним підпорядкуванням підсистем і елементів у середині системи; правом втручання підсистем і елементів верхнього рівня в процеси підсистем нижнього рівня; залежністю дій підсистем верхнього рівня від фактичного виконання підсистемами нижнього рівня своїх функцій.

5. Наявність у об'єкта або процесу субординаційних зв'язків між елементами, підпорядкованість елементів, яка вказує на особливе місце кожного з них у системі.

6. Обов'язкова взаємодія системи із зовнішнім середовищем.

7. Цілеспрямованість. Специфічною ознакою будь-якої соціальної системи, особливо соціально-педагогічної, є те, що вона створюється для досягнення певних цілей та є цілеспрямованою [3].

Водночас, ми поділяємо позицію Г. Пустовіта про те, що педагогічна система, як і будь-яка інша система, має як загальні ознаки, так і специфічні, особливі, притаманні лише їй [9].

Орієнтуючись на зазначені положення, схарактеризуємо ознаки, за якими процес формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів варто розглядати як систему.

Насамперед вкажемо, що пропонується педагогічна система є компонентом більш широкої сукупності — системи підготовки фахівців у ВНЗ, зокрема аграрному. Таке узагальнення маємо зробити після зіставлення цілей розглядуваних систем. Зокрема, метою сучасної освіти є (за Д. Чернілевським [13, с. 50]) розвиток якостей особистості, необхідних їй і суспільству для включення в соціально значущу діяльність. Додамо, що система підготовки фахівців у аграрному ВНЗ спрямована саме на формування різнобічних знань, умінь, навичок майбутніх аграрників, розвиток їх особистісних якостей, здатностей ефективно розв'язувати різноманітні професійні і соціальні ситуації. Вказана мета структурує провідні завдання підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості, до яких О. Межирицький [8] слушно відносить: формування у майбутніх соціальних педагогів спрямованості й установки на соціально-педагогічну діяльність у сільському соціумі; здобуття необхідних соціально-педагогічних знань, що відображають основні компоненти соціально-педагогічної діяльності на селі; оволодіння студентами професійними вміннями і здатностями здійснювати соціально-педагогічну діяльність; формування таких професійно важливих якостей, що необхідні для роботи в сільській місцевості.

У свою чергу, мета системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів, як ми вказували вище, — сформувати досконалі рівні професійної спрямованості як інтегративної властивості особистості випускників-бакалаврів соціальної педагогіки. Це свідчить, з одного боку, про цілеспрямованість, взаємозв'язок пропонованої педагогічної системи з системами більш високого порядку (метасистемами) та, відповідно, вказує на її взаємодію із зовнішнім середовищем.

Варто погодитися з ученими у тому, що провідною ознакою системи є наявність складових елементів, які й утворюють її. Важливим є те, що при розробці педагогічних систем дослідники найчастіше називають такі складники педагогічних систем, як: ті, хто навчається (учні, студенти); ті, хто навчає (вчителі, викладачі, ТЗН): цілі; зміст навчання, виховання; організаційні форми і методи навчання, виховання; методологічні підходи; принципи; педагогічні фактори та умови; діагностика; управління; реальний результат тощо [2; 3; 11]. Орієнтуючись на підходи В. Шейко, Н. Кушніренко [14, с. 61], «... цілісність, яка становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин» складається з елементів, підсистем та блоків. Найпростішими компонентами пропонованої системи є елементи, результати взаємодії яких утворюють підсистеми. У свою чергу, взаємодіючи, підсистеми утворюють блоки — відносно ізольовані частини системи, що існують поза зв'язками з іншими явищами та процесами (рис. 1).

**Висновки.** Пропоновану структуру педагогічної системи формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів утворюють такі елементи: мета, методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, компоненти, напрями, етапи, форми і методи педагогічної взаємодії (підсистема «викладач-студент»); критерії, рівні.

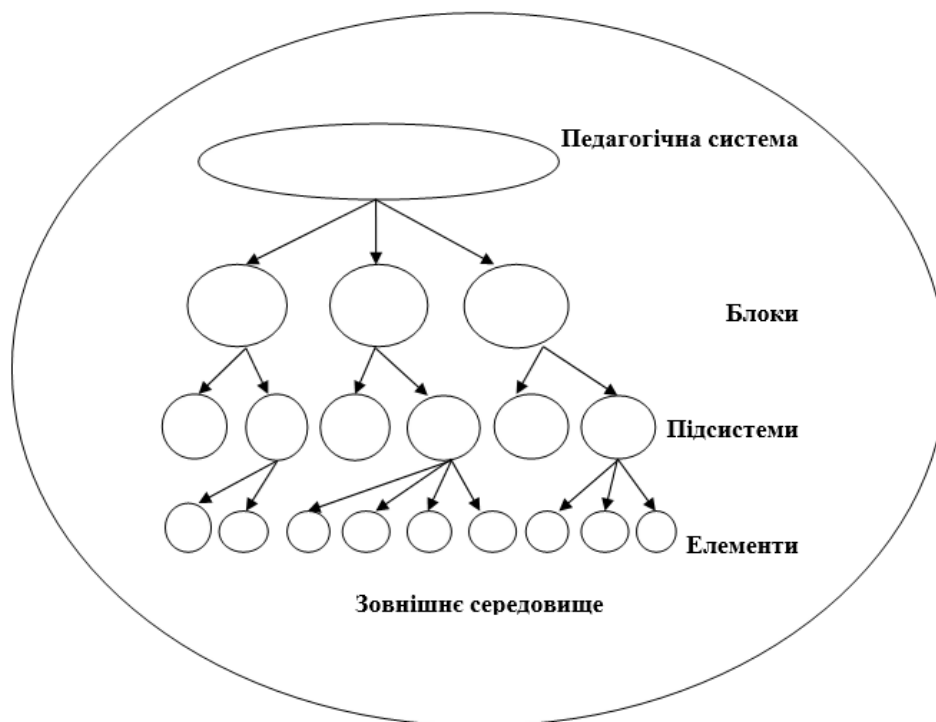


Рис. 1. Схематичне зображення педагогічної системи

**Перспективи подальших розвідок.** Природно, нами встановлено субординаційні зв'язки між вказаними елементами, визначено їх підпорядкованість, конкретне місце в об'єкті та буде унаочнено у вигляді структурної моделі. На обґрунтуванні вказаного ідеального об'єкта і зупинимо свій науковий пошук у подальших матеріалах дослідження.

### Література:

1. Афанасьев В. Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / В. Г. Афанасьев. — М. : Из-во политической литературы, 1986. — 334 с.
2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. — Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. — 304 с.
3. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директорам школы о системах и системном подходе : учеб. пособ. / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск : ЧГПИ, 1986. — 135 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. — Таллин : Валгус, 1980. — 334 с.
5. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А. О. Лігоцький. — К. : Техніка, 1997. — 210 с.
6. Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888 — 1998) : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.04 / І. Л. Лікарчук; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1999. — 421 с.
7. Лында А. С. Педагогика : [учеб. пособ. для индустриально-пед. техникумов профтехобразования] / Лында А. С., Жильцов П. А., Щербов Н. П. — М. : Высш. шк., 1973. — 392 с.
8. Межирицький О. Я. Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. Я. Межирицький. — Луганськ, 2003. — 215 с.
9. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Г. П. Пустовіт. — Луганськ : Альма-матер, 2004. — 540 с.
10. Сеченов И. М. Избранные произведения : [в 2-х т.] / И. М. Сеченов. — М. : Учпедгиз, 1952. — Т.1. 772 с.
11. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. — К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. — 259 с.
12. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. — М. : Мысль, 1978. — 272 с.
13. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи : підручн. / Д. В. Чернілевський. — Вінниця : 2008. — 408 с.
14. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручн. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко. — 5-е вид., стер. — К. : Знання, 2006. — 307 с.

*У роботі дано означення поняття «педагогічна система», розкрито її головні функції, провідні характеристики, що дозволило обґрунтувати педагогічну систему формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів.*

**Ключові слова:** система, професійна спрямованість, соціальний педагог.

*В работе дано определение понятия «педагогическая система», раскрыто ее главные функции, ведущие характеристики, что позволило обосновать педагогическую систему формирования профессиональной направленности будущих социальных педагогов.*

**Ключевые слова:** система, профессиональная направленность, социальный педагог.

*In this work the definition of « pedagogical system», reveals its main features, key characteristics that justify the educational system allowed the formation of professional orientation of future social workers.*

**Keywords:** system, pedagogical system, social worker.

УДК 331.446.4:622.86-051

І.М. Візнюк  
м. Вінниця, Україна

## ПСИХОСОМАТИЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

**Постановка проблеми.** В ієрархії чинників творчого потенціалу, кар'єрного зростання, активної життєдіяльності і самореалізації особистості важливе місце належить її професійному здоров'ю. Значення здоров'я в житті кожної людини та суспільства набуває все більшої ваги й актуальності. Проблематика його в сучасному суспільстві розглядається в контексті сучасних

соціально-економічних змін, які відбуваються в країні, стресогенністю суспільства, динамікою порушень психічного здоров'я та спалахами психосоматичних захворювань серед населення.

Порушення психологічного здоров'я, деформації професійного зростання особистості, прояви синдрому емоційного згорання безпосередньо впливають на психосоматичний стан людини, на стан оптимального її функціонування. Варто відзначити, що вже неправильний вибір професії в подальшому може бути загрозою для розвитку психосоматичних розладів, викликаних стійкими переживаннями почуття незадоволеності від виконуваної роботи. А також професійна дезадаптація, несприятлива психологічна атмосфера в робочому колективі, нервово-психічна напруга під впливом тих чи інших професійних стресів погіршують стан оптимального функціонування організму людини.

Виникає потреба у виявленні та конкретизації взаємозв'язків професійних вимог та особистісних потенціалів; у встановленні чинників, які б сприяли збереженню психосоматичного здоров'я людини, особистісному становленню та саморозвитку в професійній діяльності. Вищезазначене і зумовило мету та завдання нашого дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні визначення психосоматичних корелят професійного зростання особистості. Основним завданням статті є розкриття психоемоційної структури особистості в процесі становлення її професійного зростання.

**Аналіз попередніх досліджень.** Дослідження вчених Л. Бурлачука, І. Вільш, І. Малкіної-Пих, В. Менделевича, П. Криворучка, Л. Куликова, А. Реана, Є. Романової, Дж. Холланда, Л. Шнейдера та загальні дані офіційних джерел виявляють тенденцію до значного зниження рівня психологічного здоров'я [1-7]. Вони вказують на те, що психологічне здоров'я в аспекті професійного забезпечення відповідає тим процесам, що відображають особистість у цілому, знаходяться в поєднанні з зовнішніми проявами людського духу, дозволяють людині в майбутньому досягти зрілості, перебувати в постійному саморозвитку, здійснити прагнення своєї життєвої мети. Тобто розглядають стан здоров'я, як інтегрований показник гармонійного поєднання духу, душі та тіла.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), *загальне здоров'я* — це не тільки відсутність хвороб чи фізичних недоліків, а й повне фізичне, душевне та соціальне благополуччя. До основних критеріїв загального здоров'я належать структурне і функціональне збереження органів і систем, значна пристосованість організму до змін соціального оточення, збереження оптимального самопочуття. Психологічне здоров'я є однією зі складових загального здоров'я людини та перебуває у вимірі психосоціальних норм, відхилень та деструкцій.

*Психологічне здоров'я*, як і особистісна зрілість людини, зумовлені такими рисами: автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, синергічність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації, наявність власної життєвої філософії тощо. Такі особистісні орієнтири як поєднання спільних інтересів стосовно певної галузі; якісна визначеність людини, яка володіє певними вміннями, знаннями, досвідом, особистісними якостями; соціальна позиція людини, підкреслюють її професійну зрілість.

Психологічне здоров'я людини ми пов'язуємо з високим рівнем сформованості свідомої саморегуляції, раціонально-вольової сфери, що забезпечує можливість соціальної адаптації, і водночас з вільним непригніченим становленням емоційної сфери, активністю неусвідомлених психічних процесів, на чому ґрунтується здатність людини до глибоких переживань та інтуїції. Психологічно здорова людина внутрішньо характеризується динамічною цілісністю, синергією неусвідомлюваних та свідомих прагнень, пульсацією дисгармованих переживань, зокрема страждання, душевного болю, останні з яких за певних умов можуть призводити до психічної дестабілізації.

В. Менделевич вважає, що *психосоматичні розлади* — група захворювань, в основі яких первинна тілесна реакція на конфліктне переживання, пов'язана з морфологічно встановленими змінами та патологічними порушеннями в органах. Вирізняють такі основні психосоматози: бронхіальна ядуха, виразковий коліт, есенціальна гіпертонія, нейродерматит, ревматоїдний артрит, виразка дванадцятипалої кишки, гіпертиреоз, цукровий діабет [7].



Аналіз архівних медичних документів за 2012 рік Вінницької обласної лікарні імені М.І. Пирогова виявляє взаємозв'язок психосоматичних порушень та певних видів професійної діяльності. Серед 1073 переглянутих індивідуальних медичних карт пацієнтів лікарні віком від 20 до 65 років було виявлено 166 (15,47 %) осіб із хронічними психосоматичними захворюваннями. Із групи психосоматиків виокремлюємо 27 осіб, хворих на виразку дванадцятипалої кишки, 3 особи — на ожиріння, 6 осіб — на цукровий діабет, 43 особи — на бронхіальну ядуху, 12 осіб — на виразковий коліт, 39 осіб — на есенціальну гіпертонію, 37 осіб — на ревматоїдний артрит. Аналіз архівної інформації щодо залежності психосоматичних порушень від професійної діяльності наводимо у таблиці 1.

Таблиця 1

**Залежність психосоматичних порушень від професійної діяльності**

Вид психосоматичних порушень	Вік осіб, рр.		Стать, %		Рід занять, %
	чол.	жін.	чол.	жін.	
Виразка дванадцятипалої кишки	49-62	26-59	59	41	Керівники — 37,0 Лікарі — 4,8 Інші — 58,2
Ожиріння	26-47	—	67	33	Керівники — 66,7 Повар — 33,3
Цукровий діабет	52-62	32-48	67	33	Медичні працівники — 50,0 Інші — 50,0
Бронхіальна ядуха	22-54	27-52	35	65	Безробітні — 42,0 Медичні працівники — 9,3 Техніки — 9,3 Інші — 39,4
Виразковий коліт	26-52	22-45	58	42	Приватні підприємці — 50,0 Пенсіонери — 25,0 Інші — 25,0
Есенціальна гіпертонія	42-66	31-53	56	44	Пенсіонери — 41,0 Науковці — 9,2 Керівники — 21,8 Інші — 28,0
Ревматоїдний артрит	26-53	42-66	22	78	Безробітні — 46,0 Медичні працівники — 9,0 Викладачі — 13,0 Інші — 32,0

Як видно із таблиці, значний потенційний ризик щодо психосоматичних розладів та захворювань мають керівники, приватні підприємці, медичні та науково-педагогічні працівники, безробітні та пенсіонери. Крім того, встановлено, що серед працівників міського населення рівень ризику щодо захворювань на психосоматози вищий, ніж у сільських жителів (3:1). Однак зазначимо, що для посилення надійності висновків слід розширити, як у часових, так і у просторових межах, вибірку архівного дослідження.

Цікавими є висновки В. Менделевича, який стверджує, що специфічні професійні варіанти девіантної поведінки виявляються в професіях політика, педагога, рятувальника, моделі (манекенниці), військового та у представників творчих спеціальностей. Автор вважає, що переважна більшість девіантних форм поведінки зустрічається в осіб творчих професій, а гармонійність і нормативність — у представників тих професій, де творчість мінімальна [7, с. 223]. Оскільки девіантна поведінка безпосередньо пов'язана з психосоматозами, доходимо висновку про потенційну небезпеку щодо зазначеного в осіб творчих професій.

У процесі подальшого дослідження експериментально було визначено відповідність психосоматичного здоров'я рівню професійної придатності особистості. В експерименті взяли участь 50 осіб працездатного віку від 25 до 40 років з ознаками психосоматичних розладів (ЕГ) та 50 осіб із наявними ознаками здоров'я (КГ).

Використовуючи *тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва*, який визначає систему смислової регуляції життєдіяльності особистості за критерієм Ст'юдента, було встановлено, що середні значення контрольної вибірки значимо вищі за середні значення експериментальної вибірки: «цілі в житті» ( $t = 2,21, p \leq 0,05$ ), «насиченість життя» ( $t = 3,62, p \leq 0,001$ ), «задоволеність самореалізацією» ( $t = 3,14, p \leq 0,005$ ), «локус контролю-Я» ( $t = 2,38, p \leq 0,05$ ) та «локус контролю — життя» ( $t = 2,17, p \leq 0,05$ ).

Результати досліджуваних в ЕГ показують орієнтацію на минуле (50 %); песимістичність, низьку емоційну насиченість життя (78,95 %); незадоволеність від самореалізації (71,05 %); невіру у власні сили щодо контролю подій власного життя (52,63 %); фаталізм, упевненість в ілюзорності свободи вибору та непередбачуваності майбутнього (50 %). У цілому загальний показник «осмисленість життя» в ЕГ нижче нормативного, а в жінок виходить за межі стандартного відхилення. Особи з порушеннями шкірних покривів показали найнижчі бали за шкалою «насиченість життя», досліджувані з серцево-судинними вадами — за шкалою «задоволеність самореалізацією», а з порушеннями шлунково-кишкового тракту — за шкалами «локус контролю-Я», «локус контролю-життя» та «насиченість життя».

Загалом, ми зробили висновок, що на етапі реорієнтації у більшості людей у певній мірі спостерігається незадоволеність своїм теперешнім, пов'язана з безробіттям, відсутністю самореалізації та самоствердження, незрозумілістю свого майбутнього та незадоволеність своїм матеріальним становищем. Цілі життя не визначені, спостерігається невпевненість у собі, непередготовленість до суттєвих змін, розгубленість, безпорадність. У досліджуваних осіб також спостерігаються песимістичні погляди на життя: відсутність бажань, мрій, інтересу до подій, що відбуваються, безперспективне майбутнє тощо. Стриманий гнів, пригнічена ворожість, будь-які невиражені агресивні тенденції особистості реалізуються через симпатичну активацію і сприяють розвитку таких хвороб, як гіпертонічна хвороба, цукровий діабет, тиреотоксикоз, гастродуоденіт, запаморочення. У той самий час заблоковані та нереалізовані прагнення до визнання, успіху, уваги оточуючих, задоволення від сексуальних потреб пов'язані з підвищенням активності холінергічних структур і сприяють розвитку бронхіальної астми, виразкової хвороби, шкірних хвороб, що обумовлює взаємозв'язок соматичного здоров'я особистості й емоційного виснаження, нереалізованих мрій, розчарування у власних можливостях, повної залежності від оточуючих людей, обставин, подій.

Представники КГ одержали загалом високі бали за всіма вимірюваними параметрами: згідно зі шкалою «цілі в житті» (63,89 %) вони мають чіткі задуми на майбутнє, які надають життю осмисленість та часову перспективу, цілеспрямовані та відповідальні щодо життєвих планів; за шкалою «насиченість життя» (72,22 %) сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений та наповнений змістом; згідно зі шкалою «задоволеність самореалізацією» (75 %) задоволені результативністю життя; за шкалою «локус контролю-Я» (66,67 %) вважають себе сильною особистістю, яка має достатньо свободи вибору для життєтворчості; за шкалою «локус контролю — життя» (61,11 %) впевнені в можливості вільно приймати та втілювати власні рішення. Загальний показник «осмисленість життя» КГ свідчить про інтегрованість, організованість смислових структур, що забезпечує регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта, його психологічну стійкість.

Відзначимо також, що психологічно стійка особистість безупинно розвивається, свідомо контролює своє життя, поведінку й тим самим визначає свою долю; узагальнюючи власні поразки й перешкоди, визнає свої переваги й недоліки задля перемоги в майбутньому; керується власними судженнями, не маскує під вигаданий образ; виконуючи ті або інші соціальні ролі, не змішує їх зі своїм дійсним «Я»; не живе в минулому, продовжуючи бути жертвою реальних або уявних конфліктів; вона, орієнтуючись на майбутні цілі й місії, чітко усвідомлює сучасність й адекватно взаємодіє в ній; віддаючи перевагу спокою й стабільності, прагне до підкорення нових вершин, професійного та особистісного зростання, збагачення досвіду тощо.

Особливого значення серед критеріїв психологічного здоров'я особистості надається мірі інтегрованості особистості, її гармонійності, рівноваженості, а також таким складовим її

спрямованості, як духовність, пріоритет гуманістичних цінностей (добра, справедливості, любові, краси та інше), орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості.

Проведене дослідження дає змогу зробити наступні висновки: здоров'я особистості є найважливішим складником життя, допомагає людині бути активною та творчою, сприяє її зростанню. Психологічне здоров'я виступає необхідною у мовою стресостійкості та духовного й гармонійного розвитку особистості. Слід зазначити, що здоров'я в цілому та особливо психологічне здоров'я забезпечує соціальну єдність, продуктивність праці, суспільного спокою та стабільності оточуючого середовища, що сприяє соціально-економічному розвитку суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні основних чинників, які впливають на становлення психологічного здоров'я особистості.

### Література:

1. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Монографія. / І.Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
2. Вільш І. Вибір професії : особистісний аспект // Педагогічний процес : теорія і практика : Зб. наук. праць. / І. Вільш. — К.: ЕКМО, 2003. — Вип. 1. — С. 36-53.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психология деятельности. / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 432 с.
4. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. / Л.В. Куликов. — СПб.: Питер, 2004. — 464 с.
5. Криворучко П.П. Комплексне психологічне забезпечення професійної діяльності військових спеціалістів // Зб. наук. праць. / Криворучко П.П. — К.: КВГІ, 1999. — С. 17-19.
6. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учебное пособие. / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

*У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічного здоров'я та професійного зростання людини. Визначені напрямки цього феномену в психологічній літературі.*

**Ключові слова:** психологічне здоров'я та професійний зріст особистості.

*В статье осуществлен теоретико-методологический анализ проблемы психологического здоровья и профессионального роста человека. Определены направления этого феномена в психологической литературе.*

**Ключевые слова:** психологическое здоровье и профессиональный рост личности.

*The paper analyzes the theoretical and methodological problems of psychological health and professional development rights. Identified areas of this phenomenon in the psychological literature.*

**Keywords:** mental health and personal growth.

УДК 378.091.33:33

**І.В. Власюк**  
м. Вінниця, Україна

## **ВПЛИВ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

**Постановка проблеми.** XXI століття характеризується інформаційними та інноваційними змінами освітнього процесу, що сприяють динамічності, гнучкості, доступності, варіативності, привабливості та відповідності цього процесу тим умовам, в яких зростає та формується майбутній висококваліфікований фахівець. Численні праці видатних педагогів, викладачів та

науковців присвячені пошуку допоміжних інструментів, методів та форм організації навчального процесу, які забезпечать високі показники якості знань серед студентів, роблять навчання цікавим, легким і доступним, сприятимуть підвищенню вмотивованості студентів щодо оволодіння майбутньою професією, встановлять міцний взаємозв'язок між одержаними знаннями та життєвими ситуаціями. Найважчим у підготовці майбутніх економістів є формування в студентів необхідних знань з фахової термінології. Оскільки, кількість професійної термінології, що потребує засвоєння значна, а навчальні програми зі спеціальності розраховані на формування фундаменту необхідних знань, що передбачають їхню поступову надбудову, доповнення, ускладнення та встановлення міжпредметних зв'язків. Студенти, намагаючись одержати позитивні результати, звертаються до простого завчання термінів з подальшим тимчасовим запам'ятовуванням та частковим відтворенням без розуміння їх значущості та необхідності в подальшому житті. Завдання викладача полягає в організації навчання «на перспективу», навчання впродовж усього життя чи, навпаки, життя у навчання, що сприятиме наочній демонстрації використання одержаних знань студентами в їхній майбутній професійній діяльності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Намагаючись вирішити основні проблеми педагогіки: навчити студентів вчитися, зробити навчання вмотивованим та пристосованим до життя, викладачі та педагоги все частіше звертаються до ситуативного моделювання професійного спрямування, зокрема, значну увагу приділяють побудові імітаційних моделей для вивчення іноземної мови (О. Бернацька, О. Близнюк, І. Коломієць, І. Ладенко, Ю. Олійник), під час підготовки та навчання молодих педагогів (О. Березюк, О. Власенко, Н. Голуб, А. Дахін, О. Штепа), економістів (І. Алексєєв, О. Аксьонова, І. Івченко, А. Мороз), а Д. Ельконін та В. Штофф займалися вивченням психологічних аспектів моделювання.

Питання про вплив імітаційного моделювання професійних ситуацій на формування професійної термінології майбутніх економістів залишається відкритим.

**Мета статті** полягає у вивченні питання ситуативного моделювання, визначенні технологій, що використовують побудовані моделі та дослідженні впливу змодельованих ситуацій професійного спрямування на формування фахового словника економічної термінології студентів.

**Виклад основного матеріалу.** А. Вербицький під «моделюванням» розуміє відтворення «змісту будь-якої професійної діяльності людини і змісту стосунків між людьми під час виконання цієї діяльності» [2, с. 19]. У свою чергу, В. Штофф дотримується думки, що «модель» — організована в думках система, що здатна відображати і заміщувати об'єкт дослідження, та вивчаючи яку можна отримати нову інформацію про об'єкт, що зображається [5, с. 84].

Керуючись темою нашого дослідження, ми під професійним ситуативним моделюванням будемо розуміти один із методів організації навчального процесу, що передбачає побудову моделей професійних ситуацій близьких до життєвих, які створять реальні умови професійної діяльності майбутніх економістів, що вимагатимуть від них застосування одержаних знань певної тематики, і сприятимуть практичному використанню сформованого фахового словника економічної термінології.

Ця методика дозволить встановити певний зв'язок між навчальною та професійною діяльностями, а студенти матимуть змогу:

- 1) одержати повне уявлення щодо своєї майбутньої професійної діяльності, переживаючи всі етапи її реалізації (від визначення цілей та шляхів їх досягнення до поступового аналізу власних дій та одержаних результатів);
- 2) відпрацювати професійні вміння вирішувати проблемні ситуації та вміння використовувати професійну термінологію;
- 3) перевірити на практиці теоретичні знання;
- 4) розробити шаблонні способи дій у певних ситуаціях, що сприятимуть швидкій та нетравмуючій адаптації майбутніх фахівців до виконання їхніх посадових обов'язків.

За умови правильної організації використання ситуативних моделей під час занять, можна досягти значних успіхів у досягненні поставлених цілей, але за умови їхньої чіткої визначеності та спрямованості.

**Наприклад.** *Тема заняття:* Підприємницький дохід

*Мета заняття:* 1) засвоєння основних понять «загальний дохід», «постійні витрати», «змінні витрати», «загальні (валові) витрати», «умовні витрати», «реальні витрати», «граничні витрати», «прибуток», «бухгалтерський прибуток», «економічний прибуток»; 2) формування вмінь розрахунку основних видів прибутків та витрат, на основі яких проводиться аналіз щодо доцільності діяльності утвореного підприємства.

*Ситуативна модель.* Уявіть, що влітку Ви маєте на меті підзаробити і для цього вирішили відкрити свій маленький сезонний бізнес — торгівля охолоджувачими напоями. Ваші витрати складають: патент на торгівлю — 700 грн., холодильник — 250 грн., спец. одяг — 25 грн., електроенергія — 90 грн., закупівля напоїв: сік «Сандора» (1 л.) — 15 шт. по 9,5 грн., «Кола» (0,5 л.) — 10 шт. по 5 грн., «Спрайт» (1 л.) — 8 шт. по 5,5 грн., «ВонАqua» (0,5 л.) — 25 шт. по 3,5 грн., «Миргородська» (1 л.) — 20 шт. по 8,5 грн. За червень місяць Вам вдалося продати усі напої і ваш дохід становив 2000 грн. Визначте: 1) постійні, змінні та загальні витрати; 2) бухгалтерський прибуток; 3) Ваш економічний прибуток, якщо гроші витрачені вами на купівлю продукції можна було покласти у банк під 36 % річних. І проаналізуйте, чи вигідно розпочинати даний такий і чи має він перспективи розвитку.

Ця модель ознайомить студентів з основними поняттями теми, розкриє їх значення, полегшить процес запам'ятовування та розуміння, підкріплюючи його розрахунками.

Використовувати моделі професійних ситуацій можна на різних етапах заняття. Вони являють собою «самостійну одиницю», урізноманітнити які можливо за рахунок зміни її форми подання. Під зміною форми подання ми розуміємо використання інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних методів, які за основу приймають обрані нами моделі. До таких технологій та методів належать: імітаційні (ситуативні, рольові, ділові) ігри, метод проектів, мозкова атака, кейс-метод, інтелектуальні карти, вебінари і т.ін. Але незалежно від форми представлення студентам, ситуативні моделі, в нашому випадку, спрямовані на формування професійної термінології майбутніх фахівців.

У літературних джерелах на даний час можна зустріти різноманітні класифікації ситуацій професійного спрямування, які націлені на формування тих чи інших якостей у студентів. Зокрема, російська дослідниця С. Ткачова у своєму дослідженні [4] пропонує класифікувати ситуації (дослідниця подає їх як навчальні задачі) таким чином, щоб вони були спрямовані на інтелектуальний характер діяльності: 1) стереотипні, діагностичні та евристичні; 2) орієнтовані на формування аналітичних, конструктивних умінь та умінь проектування; 3) задачі з різними типами умов [4, с. 8].

Зважаючи на тему нашого дослідження і послуговуючись цією класифікацією (градацією модельованих ситуацій на *стереотипні, діагностичні та творчі*), наповнимо їх іншим змістом, передбачаючи: під *стереотипними* (шаблонними) — професійні ситуації, опрацювання яких сприятиме засвоєнню фахових термінів, водночас демонструючи сферу їх використання; під *діагностичними* — професійні ситуації, які нададуть можливість перевірити рівень засвоєння набору термінів з певної теми, розуміння їх значення та сфери використання; під *творчими* — професійні ситуації, що виявлять рівень та глибину сформованості необхідного словника фахової термінології, та вміння їх нестандартного використання.

Розглянемо детальніше особливості зазначених видів.

*Стереотипні ситуації:* 1) слідування розробленому викладачем алгоритму; 2) покрокове виконання завдання, з передбачуванним наперед досягненням необхідного результату; 3) вживання термінології, що потребує засвоєння на конкретному занятті; 4) аналіз ситуації, що використовує цю термінологію; 5) студенти виконують пасивну роль, зосереджуючи свою увагу на запам'ятовуванні нових термінів, на з'ясуванні їх суті та формулюванні означень, на розгляді їх використання під час професійної діяльності; 6) доцільно використовувати на етапах

ознайомлення студентів з новою темою та новими термінами, для пояснення особливостей сфери використання набутих знань.

*Діагностичні ситуації* (ситуації-вибору): 1) характеризуються самостійністю прийняття рішень та активною участю студентів в їх вирішенні; 2) студенти мають проаналізувати ситуацію і серед запропонованих варіантів термінів вибрати той, що на їх думку є найбільш прийнятним; 3) ситуації такого типу орієнтовні на певний рівень підготовки тих, хто навчається, на володіння основними економічними законами та термінами, оскільки варіанти можливих рішень зіставлені викладачем таким чином, що лише розуміючи значення кожного з термінів, студенти зможуть зробити правильний вибір; 4) ситуації варто використовувати під час діагностики сформованості (сприйняття) чи перевірки засвоєних теоретичних відомостей та економічної термінології з тем, що вивчалися.

**Наприклад.**

*Тема заняття.* Товарне виробництво і товарно-грошові відносини.

*Основні терміни:* «гроші», «грошова маса», «грошова система», «грошовий обіг», «грошові агрегати», «активні гроші», «банківський вексель», «функція утворення скарбів», «чек», «функція світових грошей», «функція грошей як засобу платежу», «функція грошей як засобу обігу», «функція грошей як міри вартості», «пряме котирування валют», «пасивні гроші (квасігроші, або «майже гроші»)» і т.ін.

*Ситуативна модель.* Кожен з Вас знає, що таке гроші і яке значення вони відіграють у житті людини. Гроші є основною одиницею встановлення товарно-грошових відносин. Тож я пропоную Вам спробувати проаналізувати життєві ситуації та визначити, яку з перерахованих функцій виконують гроші у кожному з випадків (міра вартості (МВ), засіб обміну (ЗОБ), засіб нагромадження вартості (ЗНВ), засіб оплати (ЗОП), світові гроші (СГ)): ціна булки 1 грн. (МВ), продали картоплю і купили шкільні приладдя (ЗОБ), повертають борг 250 грн. (ЗОП), отримали зарплатню і здійснюємо купівлю товарів (ЗОБ), поклали гроші на депозит (ЗН), Україна розраховується з Росією за газ (СГ), витрачено 100 грн. на оренду приміщення (ЗОП), розрахунок за комунальні послуги (ЗОП), продали гриби і купуємо велосипед (ЗОБ), взуття коштує 65 грн. (СГ), вкладаємо гроші в акції та цінні папери (ЗНВ), з кожної зарплатні людина відкладає 100 грн. на літню відпустку (ЗНВ) [1, с. 2].

*Евристичні ситуації* (творчі): 1) вимагатимуть від студентів прояву їхньої креативності, пізнавального інтересу, активності, вміння самостійно приймати рішення, володіти ґрунтовними теоретичними знаннями з тем, що вивчалися, вміло оперувати професійною термінологією та вміти пояснювати фахові терміни (напр. професіоналізми) у більш доступній формі; 2) студенти аналізуючи ситуацію, проводять самостійних пошук її вирішення, підбирають терміни, що необхідно використати, намагаються продумати можливі результати, шукають шляхи доступного пояснення власних дій; 3) робота студентів перебуває під постійним наглядом викладача (правильність розвитку думок, правильність та доречність використання економічної теорії та термінології); 4) варто використовувати під час відпрацювання студентами знань з деякого розділу чи декількох тем, як підсумовуючі, чи, в окремих випадках, для оновлення (пригадування) раніше засвоєних відомостей.

Ці ситуації складні як за своєю організацією так і реалізацією, оскільки викладач наперед має продумати результати, яких бажає досягти, а студенти мають володіти певним рівнем підготовки. Це можуть бути ситуації з одним конкретним правильним рішенням чи з необхідністю використовувати тільки визначений набір економічних термінів, чи ситуації, що не вимагають конкретних дій, а лише творчого підходу та раціонального оперування набутими знаннями.

**Наприклад.** Обрати один із варіантів:

1. Запропонувати студентам обрати тему, що вивчалася, і, використовуючи основний понятійний апарат теми, скласти економічну казку.

2. Оголосити назву казки і запропонувати студентам визначити її економічні аспекти, виокремити та дати визначення економічним поняттям, що зустрічаються у казці.

*Наприклад.* Казка «Про золоту рибку» [3].

*Основні економічні поняття:* «потреби», «обмежені можливості», «праця», «зарплата», «обмеженість і вибір», «альтернативна вартість», «альтернативний вибір», «маргінальні зміни», «можливість».

*Основні економічні аспекти:* «порівняння необмежених потреб людини з можливостями їх задоволення», «хотіти — це одне, але обов'язково необхідно думати про наслідки своїх бажань та можливостей», «рішення повинні бути помірковані» [3, с. 12].

На нашу думку, під час навчання варто використовувати усі три типи ситуацій, хоча їх кількість у співвідношенні має відрізнятися, а значну увагу варто приділяти ситуаціям творчого характеру, оскільки вони демонструють глибину розуміння та вміння використовувати терміни, що підлягали засвоєнню в процесі навчання.

**Висновки.** Будь-яка інноваційна методика має як низку позитивних моментів так і певні недоліки. І саме від викладача залежатиме, яке значення відіграє досліджене нами ситуативне модулювання у формуванні фахових термінів майбутніх економістів. Ця методика є нестандартною, доступною, цікавою та корисною для студентів, і лише при правильній організації її проведення, чітко поставлених цілях, яких потрібно досягти, та правильному виборі форми її подання, можна здобути значні успіхи у формуванні необхідних знань, які характеризуватимуться довготривалістю, надійністю, глибиною засвоєння та розумінням їх значення для майбутньої професійної діяльності.

### Література:

1. Болдырева Е. Игра-моделирование «Один день из жизни фирмы» [Электронный ресурс] / Екатерина Болдырева // Открытый урок. — 2009. - Режим доступа: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/econom/4958/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/econom/4958/)
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. - М. : Высш. шк., 1991. — 207 с.
3. Моисеева Н. Ф. Сказки как средство экономического воспитания. Учебно-методическое пособие. - Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 1999. - 24 с.
4. Ткачева С. В. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе [Электронный ресурс] / С. В. Ткачева — Режим доступа [www.stavvedu.ru](http://www.stavvedu.ru).
5. Штофф В. А. Моделирование и философия. — М.-Л. : Наука, 1966. — 302 с.

*Стаття присвячена розгляду питання використання інноваційного методу навчання — ситуативного моделювання на заняттях, з метою формування фахової термінології майбутніх економістів, розглянуто одну з можливих класифікацій змодельованих ситуацій.*

**Ключові слова:** діагностичні ситуації, евристичні ситуації, моделювання, ситуативне моделювання, стереотипні ситуації.

*В данной статье рассматривается вопрос о использовании инновационного метода обучения - ситуационного моделирования на занятиях, с целью формирования профессиональной терминологии будущих экономистов, и рассмотрена одна из возможных классификаций смоделированных ситуаций.*

**Ключевые слова:** диагностические ситуации, эвристические ситуации, моделирование, ситуативное моделирование, стереотипные ситуации.

*This article is devoted to the use of innovative teaching methods - situational simulations in the classroom, in order to develop specific terminology for future economists and considered one of the possible classifications of simulated situations.*

**Keywords:** diagnostic situations, evrestychni situation, simulation, situational simulation, stereotypical situations.

## ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

**Постановка проблеми.** Інноваційні процеси, які нині відбуваються в системі педагогічної освіти України, ставлять питання про пошуки нових можливостей удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості, активної в соціальному і пізнавальному плані.

Сучасні педагоги і психологи розглядають головну передумову творчого й повноцінного навчання — активність, як цілеспрямовану, інтенсивну діяльність. Саме від активності залежить становлення студента не просто як особистості, але й як майбутнього висококваліфікованого фахівця.

Важливість пізнавальної активності для майбутнього вчителя пов'язана з «...намаганням реалізувати свої творчі сили, які потребують безперервної освіти вчителя, удосконалення його власного досвіду на основі постійного засвоєння досвіду інших вчителів і досягнень педагогічної науки» [17, с. 4].

Пошук шляхів удосконалення процесу навчання привів нас до необхідності аналізу досвіду вітчизняних та закордонних учених щодо застосування засобів підвищення пізнавальної активності майбутніх учителів математики в різних організаційних формах навчання (лекціях, практичних заняттях, у самостійній роботі та науково-дослідній роботі студентів).

**Метою** пропонованої статті є характеристика засобів активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів математики в процесі вивчення фахових дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових праць, публікацій у педагогічній пресі, дисертаційних досліджень щодо методів, прийомів та засобів активізації пізнавальної діяльності в навчанні, особливо останнього періоду, дає змогу стверджувати, що немає чіткого розмежування понять «метод активізації навчання», «прийом активізації навчання» та «засіб активізації навчання». Зауважимо, що, наприклад, в американській педагогіці не існує чіткого визначення понять «метод», «форма», «модель». Поняття «метод» часто є синонімом термінів «модель», «форма», «техніка», «процедура», «стратегія», «підхід», «навчальний стиль» тощо.

Відомий вітчизняний учений у галузі педагогіки вищої школи А. Алексюк вважає, що методи навчання — це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя (викладача) і учнів (студентів), направлені на вирішення навчально-виховних завдань [1].

Деякі вітчизняні вчені розглядають поняття «прийом навчання» як складову частину або окрему сторону методу навчання. Ми дотримуємося підходу академіка С. Гончаренка, який під прийомом навчання розуміє окремі операції розумової чи практичної дії викладача або студентів, котрі розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає цей метод [9, с. 269].

У «Короткому тлумачному словнику української мови» поняття засобу трактується 1) як прийом, спосіб дії; 2) пристосування для здійснення якої-небудь діяльності [15, с. 91].

Поняття «засіб навчання» науковці вживають у різних контекстах. Деякі автори (Н. Мойсеюк, В. Оконь, І. Харламов та ін.) до засобів навчання відносять різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким успішніше і за короткий час досягаються визначені цілі навчання [21, с. 327].

Відомий російський історик В. Ключевський писав: «Викладачам слово дане не для того, щоб присипляти свою думку, а щоб пробуджувати чужу». Український учений-педагог М. Фіцула серед засобів навчання називає і слово вчителя. Він називає його найістотнішим засобом навчання, за допомогою якого педагог організовує засвоєння знань учнями, формування у них практичних умінь і навичок [26].



Ч. Купісевич, М. Скаткін, І. Зайченко [18; 10; 13] вважають, що засіб навчання — це матеріальний (підручники, таблиці, моделі, технічні засоби навчання тощо) або ідеальний (раніше засвоєні знання і вміння) об'єкт, який «розміщено» між учителем та учнем і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності.

В. Бевз зазначає, що засоби навчання можуть вводиться у навчальний процес двома способами: у готовому вигляді чи конструюватись у спільній діяльності з студентами [4].

Засобом навчання можна вважати і певні прийоми та методи досягнення конкретних цілей. Тоді можна говорити не лише про засоби навчання взагалі, а й про засоби мотивації навчання чи засоби розвитку пізнавальної активності.

Під засобами розвитку пізнавальної активності ми будемо розуміти прийоми, методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і матеріальні засоби для розвитку їхньої пізнавальної активності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо досвіду використання засобів розвитку пізнавальної активності студентів дозволив нам виділити такі групи засобів:

- навчальна та додаткова література;
- прийоми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- якості особистості викладача;
- допоміжні засоби (технічні, комп'ютерні, графічні та ін.).

Ці групи мають утворювати єдиний комплекс засобів, спрямованих на підвищення пізнавальної активності студентів у навчанні.

Коротко охарактеризуємо кожну з них.

Радянські підручники з математичних дисциплін другої половини ХХ ст. чітко поділялись на ті, в яких було викладено теоретичний матеріал, і практикуми чи збірники задач тощо. Вони відзначались систематичністю, конкретністю, логічністю викладу навчального матеріалу, спрямованістю на формування вмінь та навичок із конкретного предмету. У деяких підручниках для фізико-математичних факультетів педагогічних ВНЗ окрім теорії був і матеріал, що сприяв підвищенню інтересу до предмету. Так у підручнику В. Костарчука і Б. Хацета «Курс вищої алгебри» [16] після кожних кількох розділів подавались трьома блоками історичні відомості, які розкривали історію розвитку відповідних понять, правил і теорій. Навчальний посібник Л. Атанасяна і В. Базилева «Геометрія, ч. II» [3] містив короткі відомості про творців геометрії, про внесок окремих учених у розвиток математичних теорій, а також розділ «Історичний огляд обґрунтувань геометрії. Елементи геометрії Лобачевського», що, на нашу думку, позитивно впливало на розвиток пізнавальної активності студентів у навчанні.

У нинішніх поколіннях вітчизняних підручників і посібників з різних математичних дисциплін проглядається тенденція до поєднання теоретичного матеріалу з практичним його застосуванням у фізиці, теоретичній механіці [27]. У підручниках [5; 6; 23] також наявні практична спрямованість математики в галузях медицини, біології, фармації, хімії, економіки, педагогіки, агротехнології, соціології, можливість для самоконтролю, умови для організації самостійної роботи студентів.

Виклад матеріалу на основі історико-логічного аналізу, практична спрямованість навчального посібника «Математичний аналіз» [25] створює умови для організації самостійної роботи та самоконтролю студентів, дає можливість «відчути» зв'язок між відповідними темами вищої та шкільної математики. У посібнику [22] подано різноманітні застосування лінійної алгебри в практичній діяльності людини, які майже не відображені у вітчизняній спеціальній літературі з цієї дисципліни. Його мета — «надати можливість студентам різних спеціальностей насолодитися можливостями лінійної алгебри». Багато запропонованих прикладів і задач можуть використати і вчителі математики в роботі з талановитими старшокласниками, які цікавляться математикою та її застосуваннями. У розроблених «Робочих зошитах студента» [7; 14], окрім викладу теоретичного матеріалу, містяться приклади розв'язування завдань різними способами чи методами, запитання для самоперевірки знань теоретичного матеріалу, задачі

різних рівнів складності, 20-30 варіантів для домашніх контрольних робіт, короткий тлумачний словник термінів, історичні довідки.

Зазначимо, що в багатьох американських та європейських університетах нині набули поширення навчальні пакети, які містять навчальні посібники, книги-зошити для індивідуальних занять, що спираються на ідеї алгоритмізації навчання. Такі навчальні посібники поділяються на окремі модулі, студенти їх можуть самостійно заповнювати, відповідаючи на запитання. Модулі містять матеріал різного рівня складності для студентів, які мають різну підготовку і здібності. До пакетів входять також компакт-диски, набір предметів для конструювання, креслення тощо [24].

Методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності, які допомагають підготувати студентів до творчої діяльності в процесі розв'язування навчально-творчих задач, уможливають більш продуктивну розумову діяльність, почали розроблятися та використовуватись у 40-60 роках ХХ століття вченими Ф. Цвіккі (метод морфологічного ящика; при конструюванні нових запитань і задач у математиці цей метод вітчизняний математик Ю. Палант назвав «матрицею взаємозв'язків»), В. Гордоном (синектика), Дж. Пойа, Р. Кроуфордом, В. Вергасовим, Р. Нізамовим (метод контрольних запитань), М. Махмутовим, О. Матюшкіним (метод гіпотез), А. Осборном (мозковий штурм), Г. Альтшуллером (алгоритм розв'язування винахідницьких задач, метод раптових заборон), Г. Бушем (метод гірлянд випадкових асоціацій), К. Делоне (метод нових варіантів, або пошук альтернатив), Е. де Боно (латеральне мислення, латинське *lateralis*, англійське *lateral* — побічне, другорядне) та ін. Ці методи нині широко застосовуються в практиці роботи багатьох викладачів ВНЗ [11; 20; та ін.].

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики дієвим прийомом підвищення пізнавальної активності студентів може стати один з евристичних методів навчально-творчої діяльності, зорієнтований на пошук вирішення творчого завдання в нових, несподіваних напрямках — метод інверсії. Наприклад, у курсі елементарної математики його можна застосовувати при розв'язуванні геометричних задач. У планіметрії вивчаються всі геометричні перетворення, які відображають точки в точки, прямі в прямі, а кола в кола. Інверсія в планіметрії — це перетворення, яке також зберігає клас прямих і кіл, але може пряму відобразити в коло, а коло — в пряму. На цій та інших цікавих властивостях інверсії базується її ефективність при розв'язуванні різноманітних олімпіадних геометричних задач [8].

Важливу роль у формуванні пізнавальної активності студентів відіграє особистість викладача. Його активна позиція в процесі викладання математики, глибокі знання предмету, стиль керівництва навчальним процесом виступають важливою умовою стимулювання активності студентів. Дружелюбність, увага викладача до інтересів студента — джерело позитивних емоцій, а емоційно сприятливий фон пізнавальної діяльності спонукає до активності. Радянський учений-механік і педагог А. Мінаков у статті «Про творчий метод викладання» наголошував, що «педагог має відчувати подих аудиторії і «здійснювати лекцію» разом з нею, а не перед нею, проживаючи кожний раз при викладі давно відомого йому матеріалу всю свіжість і новизну його першого сприйняття». Викладаючи свої погляди на активізацію лекційного викладання, вчений наголошував: педагогічний процес є одночасно навчальним і виховним. А щоб виховати активного, творчого фахівця, необхідно організувати активний, творчий процес навчання. А. Мінаков застосовував на лекціях, зокрема, проблемний та випереджувальний діалоги. З метою активізації уваги на головному в даній формулі чи означенні А. Мінаков пропонував у процесі пояснення робити навмисні помилки, які студенти мають помітити самостійно, або виправити за допомогою викладача.

Подамо приклади, наведені А. Мінаковим на одній з лекцій. Щоб підкреслити, що є головним в означенні вектора, викладач запитував слухачів:

– Що таке вектор?

Студенти швидко відповідали:

– Математична величина, яка характеризується розмірами і напрямом.

– І все?

– Все.

– Добре. Потоки автомобілів характеризуються величиною і напрямом. Адже мало сказати, що вулицею проїжджає 300 автомашин на годину, треба ще сказати, в якому напрямку (їдеться про вулицю з одностороннім рухом). Отже, за вашим означенням, потоки автомобілів — вектори.

Тепер уявіть собі перехрестя двох «односторонніх» вулиць. Однією вулицею проїжджає 300 автомашин на годину, іншою — 400 (рис 1).

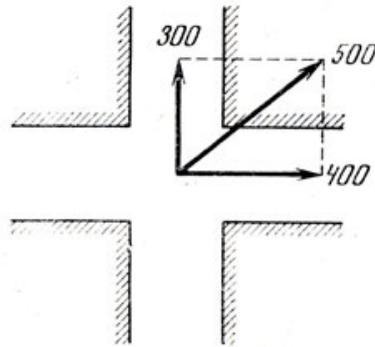


Рис. 1.

Вектори, як відомо, додаються за правилом паралелограма. Отже, кожен годину  $\sqrt{300^2 + 400^2} = 500$  автомобілів врізаються в будівлю, що стоїть на розі перехрестя. Тобто із семисот автомобілів (300 + 400), що виїжджають на перехрестя, тільки 200 минут його без аварій, а інші 500 утворюють купу металевого брухту на тротуарі. Так? Звичайно, ні. Чому? Та тому, що додавання векторів за правилом паралелограма — це й їхня властивість, і елемент означення. Вектор — це така математична величина, яка: 1) має розміри; 2) характеризується напрямом і 3) додається з собою подібною величиною за правилом паралелограма. Останнє в означенні вектора — найважливіше. Потоки автомобілів характеризуються величиною і напрямом, але не додаються між собою за правилом паралелограма і тому не є векторами.

Інша справа, якщо два автомобілі зіткнуться. Тоді вони будуть рухатися по діагоналі паралелограма, тому що в цьому випадку складаються кількості руху автомобілів, а кількість руху ( $mv$ ) — векторна величина.

І ще один приклад, який підкреслює що є головним в означенні вектора.

Уявіть собі, що всі вектори утворили співтовариство векторних величин.

Кожен член цього товариства має певну форму і має при собі посвідчення. Ви сидите вдома і до вас приходять дві математичні величини у формі векторів і кажуть: «Ми вектори». Їм слід сказати: «Додайтеся». Якщо вони додадуться за правилом паралелограма, значить вони вектори, в іншому випадку — ні. Тобто величина і напрямок — це форма вектора. Її може надіти і не вектор. А ось додавання за правилом паралелограма — це посвідчення, яке говорить про те, що дана математична величина дійсно вектор» [19].

Найбільших змін зазнали допоміжні засоби навчання, які ми вважаємо і засобами розвитку пізнавальної активності студентів. Поряд із традиційними (таблиці, плакати тощо) стали широко використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Застосування мультимедійних технологій на лекції чи практичному занятті з математики значно розширюють можливості представлення нового матеріалу, роблять його виклад цікавішим, сприйняття активнішим.

Використання ІКТ на заняттях істотно змінили структуру, зміст та наповнення дій усіх суб'єктів навчального процесу — і викладачів, і студентів. Суттєвих змін зазнав і процес навчання, який надає викладачу можливість краще забезпечити індивідуалізацію та диференціацію навчання, моделювання й імітацію досліджуваних процесів, явищ з переходом у реальність тощо, а студентам — здійснювати самоконтроль та самокорекцію знань, посилення мотивації навчання.

Інтернет дозволяє студентам самостійно підключатися до різноманітних інформаційних джерел, відвідати сайт різних вітчизняних та закордонних університетів. Сучасні можливості

інформаційних технологій (наприклад, WEB 2.0) дозволяють усім учасникам освітнього процесу створювати власні вебблоги, які мають низку переваг перед іншими засобами комунікації (електронна пошта, веб-сайти). У блозі можна оперативно розміщувати аудіо та відео файли, миттєво інформувати свою цільову аудиторію про внесення змін та про нові матеріали, здійснювати зв'язок зі студентами-практикантами.

Блоги, як інструмент навчання, мають три основні переваги:

- наявність автора (викладач), який може організувати процес навчання належним чином;
- наявність зворотного зв'язку між учасниками навчання;
- можливість легко візуалізувати деякі навчальні матеріали.

Автор блогу має постійно стежити за організацією навчальних матеріалів, створюючи зручну просту навігацію по архівах. Наприклад, з блогу, створеного нами для корекції знань і контролю фахових умінь та навичок, що формуються в майбутніх учителів математики в процесі проходження педагогічної практики, можна одержати приблизно третину інформації про успішність процесу проходження педагогічної практики.

Процес організації педагогічної практики засобами комунікації в мережі можна поділити на три кроки:

- 1) створення на сервері для безкоштовних блогів блогу керівника практики;
- 2) створення на цьому сервері власного блогу кожним студентом-практикантом, що має доступ до мережі INTERNET;

3) керівник педпрактики «підписується» на всі блоги студентів-практикантів для спілкування з ними. Через блог викладача студенти можуть спілкуватися і між собою. Таким чином, між викладачем і студентами встановлюється зворотний зв'язок. У процесі проходження практики у студентів виникають питання, з'являється потреба звернутися за порадою до викладача, товаришів, чи просто бажання відповісти на повідомлення інших студентів, прокоментувати їх. Викладач дає відповіді на запитання, коментує студентські повідомлення на своєму блозі. Кожний студент за період практики має написати не менше шести повідомлень (звіт про проведену роботу за тиждень, плани-конспекти уроків, виховних заходів, позакласних заходів з математики). Робота в блогах значно активізує проходження педагогічної практики та підвищує її результативність, а викладач має змогу якісніше контролювати діяльність студентів.

Поряд з позитивом, учені відзначають і певні недоліки комп'ютерної дистанційної освіти, зокрема відсутність живого слова, самодисципліни тощо. Основна відповідальність за організацію навчального процесу, навіть в умовах комп'ютеризації суспільства, все таки покладається на висококваліфікованого викладача. Для підтвердження цієї думки наведемо вислів Білла Гейтса: «Усі комп'ютери в світі нічого не змінять без наявності захоплення учнів, компетентних і відданих своїй справі викладачів, небайдужих і обізнаних батьків, а також суспільства, в якому підкреслюється цінність навчання протягом усього життя» [2, с. 134].

**Висновок.** Вища освіта в сучасних умовах вимагає зміни принципів навчання і посилення інноваційних процесів у викладанні фахових дисциплін. Для удосконалення навчального процесу необхідна активізація діяльності викладача, зростання його педагогічної майстерності та оволодіння сучасними методами і засобами активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів математики.

### Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України/А.М. Алексюк. — К.:Либідь, 1998. — 560 с.
2. Аносов І. П. Людина в Інтернет-технологічному освітньому процесі: до постановки проблеми /І. П. Аносов // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. — Київ -Запоріжжя, 2002. — Вип. 24. — С. 133-139.
3. Атанасян Л. Геометрія. Учебн. пос. для студентів физ-мат. фак. / Л. Атанасян, В. Базилев. — М.: Просвещение, 1987. — Ч. II — 382с.
4. Бевз В. Г. Засоби навчання історії математики /В. Г. Бевз //Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. збірник наук. робіт. — Донецьк: Фірма ТЕАН, 2003. — Вип. 20. — С. 40-53.
5. Вища математика: Підручник /В. А. Домбровський, І. М. Крижанівський та ін., за ред. М. І. Шинкарика. —

Тернопіль: Вид-во Карп'юка, 2003 — 480 с.

6. Вища математика для економістів: Підручник /О. І. Ляшенко, О. І.Черняк та ін. — К.: ВПЦ «Київський університет», 2008. — 547 с.
7. Воєвода А. Л. Робочий зошит студента з лінійної алгебри / А. Л. Воєвода. — Вінниця: ВДПУ, 2007.— 185 с.
8. Воєвода А. Л. Симетрія відносно кола, або інверсія /А. Л. Воєвода, В. А. Ясінський. // Математика в школі. — №3, 2008. — С.33-37.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник/С. У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997.
10. Дидактики средней школы/ Под ред. М. Н. Скаткина. — М.:Просвещение, 1982. — 324 с.
11. Дрибан В. М. Активизация обучения в высшей школе: аспект проблемного обучения: Учеб. пос. /В. М. Дрибан. — Изд. 2-е доп. — Донецк: ДонГУЭТ, 2002.
13. Зайченко І. В. Педагогіка / І. В. Зайченко. — К.: Освіта України, 2006. — 528с.
14. Ковтонюк М. М. Робочий зошит студента з математичного аналізу /М. М. Ковтонюк. — Вінниця: ВДПУ, 2006. — 150 с.
15. Короткий тлумачний словник української мови / За ред. Д. Гринчишина. — К.: Рад. шк., 1988.
16. Костарчук В. М. Курс вищої алгебри/В.М.Костарчук, Б.І.Хацет. — К.:В. шк., 1969. — 540 с.
17. Кулюткин Ю. Н. Практическая деятельность учителя и его потребность в непрерывном образовании Ю. Н. Кулюткин //Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров /Под ред. Ю. Кулюткина. — М.: Изд-во. АПН, 1990.— С.4-8.
18. Куписевич Ч. Основы общей дидактики: учеб. пос. / Ч. Куписевич ; пер. с польск. О. В. Долженко. — М.: Высш. шк., 1986. — 368 с.
19. Лишевский В. П. Педагогическое мастерство ученого/В.П. Лишевский. — М.:Наука, 1975. Режим доступа: <http://www.physiclib.ru/books/item/f00/s00/z0000011/st001.shtml>
20. Лосева Н. Разнообразие моделей организации и проведения практических занятий по математическим курсам / Н. Лосева, Е. Скафа. — Донецк: Изд-во ДонНУ, 2005. — 120 с.
21. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк. — К.: Гранма, 2003. — 656 с.
22. Рокіцький І. О. Застосування лінійної алгебри / І. О. Рокіцький, О. Б. Панасенко. — Вінниця, 2012. — 240с.
23. Свердан П. Л. Вища математика / П. Л. Свердан. — К. , 2008. — 450 с.
24. Скарнь О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи / О. Скарнь // Вища школа. — 2006. — № 3. — С. 33 - 45.
25. Томусяк А. А. Математичний аналіз. Вступ до аналізу: Навч. пос. / А. А. Томусяк, В. С. Трохименко, Н. М. Шунда. — Вінниця, 2001.
26. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. — К.: ВЦ «Академія», 2002. — 528с.
27. Шкіль М. І. Математичний аналіз : Підручник у 2-х ч., — 3-тє видання, переробл. і доповн. / М.І. Шкіль. — К.: Вища шк., 2005. — 447 с.

*У статті уточнено зміст поняття «засоби розвитку пізнавальної активності», охарактеризовано групи засобів активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів математики в процесі вивчення фахових дисциплін.*

**Ключові слова:** майбутні вчителі математики, засоби навчання, методи та прийоми активізації пізнавальної діяльності, засоби розвитку пізнавальної активності, вебблог.

*В статтє уточнено содержание понятия «средства развития познавательной активности», дано характеристику групп средств активизации познавательной деятельности будущих учителей математики в процессе изучения специальных дисциплин.*

**Ключевые слова:** будущие учителя математики, средства обучения, методы и приёмы активизации познавательной деятельности, средства развития познавательной активности, вебблог.

*The article clarified the concept of «means of cognitive activity», given the characteristic groups of funds to enhance the cognitive activity of the future teachers of mathematics in the study of special subjects.*

**Keywords:** future teachers of mathematics, learning tools, methods and techniques of cognitive activity, means of cognitive activity, webblog.

## ПОНЯТТЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

**Постановка проблеми.** Роль правової культури в житті суспільства багатогранна. Правова культура — своєрідна форма гармонійного розвитку людини, через яку досягається загальносоціальний прогрес, тобто створення власне правових цінностей (способи й засоби вирішення соціальних конфліктів, інститути забезпечення прав людини тощо), що збагачують особистість, і надання суспільству необхідних юридичних умов для спокійного й упорядкованого розвитку. Правова культура є осередком накопичених людством юридичних цінностей, організмом, усі елементи якого (норми, юридичні акти, інститути, процеси, режими, статуси) володіють якостями продуктів людського духу, історичного відбору, праці, життєвої апробації. Цей вид культури — практично єдина глобальна форма, через яку відтворюється цінність і своєрідність національних правових феноменів, — державності, правопорядку, правової системи. Тому представляють науковий інтерес сучасні трактування поняття правової культури в різних науках.

Аналіз правової культури необхідний для того, щоб спочатку виділити й описати правові цінності, ідеали й зразки, до яких слід прагнути законодавцеві, громадянинові й суспільству в цілому, а потім, оцінивши з цієї точки зору реальний стан справ, шукати шляхи й засоби досягнення намічених ідеалів, побудови правової держави й суспільства, в якому забезпечуються відповідні його соціально-економічному й духовному ладу права й свободи людини.

**Аналіз попередніх досліджень.** Правова культура традиційно є категорією таких наук як право, правознавство й філософія права. Саме в рамках правознавства виявляються значні розробки з цієї теми, а також аналізуються суміжні правознавчі категорії, такі як правосвідомість і правова поведінка. Дослідженням суті й специфіки цих категорій займалися С. Алексеєв, П. Баранов, В. Батуркін, Н. Євплова, Л. Єршова, В. Ігнатов, І. Клименко, В. Кудрявцев, А. Цегельников, І. Покровський, Н. Русанова, І. Фарбер та інші.

У спеціальній юридичній літературі зустрічаються різні визначення правової культури. Наприклад, Е. Аграновська визначає правову культуру як «елемент загальної культури суспільства, що представляє специфічний спосіб людського існування в правовій сфері: способи правового регулювання відносин, форми взаємодії суб'єктів суспільних відносин, їх соціальне відношення до явищ правового порядку» [1]. З погляду В. Сальникова, «структурними елементами правової культури є компоненти юридичної дійсності в їх особливому ракурсі еталонів поведінки: право, правосвідомість, правові відносини, законність і правопорядок, правомірна діяльність суб'єктів» [6].

У плані впливу на правотворчість правова культура розглядалася М. Баумовою, І. Майданюк, А. Скуратівським, С. Сливкою, В. Шабалінім. У працях Н. Варламової, Н. Вовпенко, А. Колесникової, В. Ломовського, Н. Матузова, А. Новікова, В. Туманова досліджуються проблеми розповсюдження нігілістичного ставлення до права й у цілому феномен правового нігілізму.

Науковці Н. Азаркін, А. Козловський, Є. Назаренко, В. Нерсисянц, Є. Певцова, В. Сальников, А. Ткачук та ін. досліджували проблеми формування правової культури в суспільстві. Методи формування правової культури як складової процесу розвитку громадянського суспільства й соціального самоврядування розкриті в працях таких авторів як Г. Барабашев, О. Білий, Ю. Веденєєв, З. Голенкова, В. Любін, Л. Мамут, О. Менюк, В. Селіванов, Р. Сербін, С. Соловійов, Р. Хачатуров та ін.

Усі названі автори пропонують продуктивні підходи й ідеї. Тобто можна стверджувати, що феномен правової культури є широко дослідженим у юридичних науках, де під правовою

культурою розуміється зумовлений усім соціальним, духовним, політичним і економічним ладом якісний стан правового життя суспільства, що виражається в досягнутому рівні розвитку правової діяльності, юридичних актів, правосвідомість і в цілому в рівні правового розвитку суб'єкта (людини, різних груп, усього населення), а також у ступені гарантованості державою і суспільством свобод і прав людини.

**Невирішені аспекти проблеми.** Наразі серед науковців не існує єдиного погляду на природу правової культури та загальноприйнятого підходу до наукового визначення її поняття. Тому й виникають певні труднощі, як у теоретичних дослідженнях з питань розвитку теорії правової культури, так і з питань її практичної реалізації. У науковій юридичній літературі наразі нараховується кілька сотень визначень правової культури, що є свідченням неоднозначності та багатоплановості цього поняття. Такий стан справ у дослідженні правової культури можна пояснити тим, що в кожному окремому випадку наукового дослідження поняття права культура використовується в певному змістовому контексті.

Незважаючи на значну кількість досліджень, у юридичній літературі залишилось безліч питань, що стосуються правової культури, на яких як і раніше немає однозначної відповіді. Це пов'язано, по-перше, з багатоаспектністю, неоднозначністю категорії правової культури, як частини культури суспільної, а, по-друге, з величезною важливістю правової культури в житті не лише окремої людини, групи людей, а й усього суспільства загалом, усієї держави, оскільки високий рівень правової культури є найважливішою ознакою правової держави.

**Мета статті** — проаналізувати різні підходи до трактування поняття правової культури у філософії, соціології, психології, педагогіці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Громадянське суспільство вважає своєю вищою цінністю права особи, її свободу в рамках закону, і виходить з пріоритету цієї цінності по відношенню до держави. Відомий російський філософ права С. Алексєєв розглядає правову культуру як «юридичне багатство суспільства, виражене в...накопичених правових цінностях, тих особливостей права, юридичної техніки, які належать до духовної культури, до правового прогресу» [2, с. 269].

У загальній теорії права вважається, що «правова культура — це система правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу й відображають у правовій формі стан свободи особистості, інші найважливіші соціальні цінності» [3, с. 140]. Українські дослідники В.Кельман та О. Мурашин визначають правову культуру як систему «правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством прогресу й відображають у правовій формі стан свободи особистості, інші найважливіші соціальні цінності» [4, с. 243]. О. Скакун вважає, що правова культура є «системою цінностей, досягнутих людством в галузі права, які належать до правової реальності певного суспільства» [7, с. 509].

Саме тому правова культура, на думку соціологів, адекватна громадянському суспільству, орієнтована на особу, її вільне й добровільне підпорядкування закону, свідому правомірну поведінку, а не на силу підтримку правопорядку [9, с. 3]. Правова культура — багатозначна характеристика однієї з найважливіших сторін життя суспільства. Вона характеризує рівень правосвідомості, включає ступінь знання права, на яке спираються виконавча влада, посадові особи, характеризується вона й інтенсивністю переконань у цінності права. Це робить правову культуру об'єктом досліджень не лише юридичних наук, а й соціології, психології та педагогіки.

Правова культура є різновидом загальної культури, що складається з духовних і матеріальних цінностей, що належать до правової дійсності. При цьому правова культура включає лише те, що є в правових явищах найбільш прогресивним, соціально корисним і цінним. Вона не лише результат, а й спосіб діяльності, і в цьому сенсі духовна правова культура розуміється як образ мислення, норми й стандарти поведінки. Правова культура суспільства є частиною його загальної культури й характеризується повнотою, розвиненістю та забезпеченістю прав і свобод людини й громадянина; реальною потребою в праві; рівнем законності й правопорядку в країні.

Правова культура суспільства залежить, насамперед, від рівня розвитку правової

свідомості населення, тобто від того, наскільки глибоко освоєні такі правові феномени, як цінність права і свобод людини, цінність правової процедури при вирішенні суперечок, пошуків компромісів тощо, наскільки інформоване в правовому відношенні населення, його соціальні, вікові, професійні та інші групи, яке емоційне ставлення населення до закону, суду, різних правоохоронних органів, юридичних засобів і процедур, яка установка громадян на дотримання (недотримання) правових розпоряджень і таке інше.

Рівень розвитку правової свідомості може бути зафіксований лише в реальній правовій діяльності, в правовій поведінці, які мають і самостійні характеристики. Тому ще одним елементом структури правової культури є рівень розвитку правової діяльності. Зрозуміло, що правова культура суспільства багато в чому залежить від рівня розвитку та якості правотворчої діяльності щодо створення законодавчої основи життя суспільства. Правотворчістю мають займатися компетентні в юридичній і багатьох інших галузях особи з дотриманням демократичних і власне юридичних процедур і принципів.

Проте істотно впливає на правову культуру суспільства й правозастосування, тобто владна діяльність державних органів, що здійснюють індивідуальне регулювання суспільних відносин на основі закону з метою його реалізації. Якість правозастосовної діяльності залежить від багатьох чинників як інституційного (структура державного апарату, порядок взаємин його органів), так і іншого характеру (професіоналізм і правова культура фахівців різних галузей народного господарства).

Тому для підвищення якості правової культури суспільства має враховуватись і поліпшуватись стан правової підготовки випускників ВНЗ, оскільки не кожній людині, яка володіє правосвідомістю, властива правова культура. Правова свідомість і правова культура є соціальною гарантією дії верховенства закону в суспільстві [10, с. 421]. До показників правової культури більшість науковців відносять знання права, повагу до закону, готовність виконувати закон, уміння користуватись законодавством у практичному житті [10, с. 423]. Правова культура особистості проявляється в підготовленості людини до сприйняття правових ідей і законів, в уміннях і навичках користуватись правом, а також в оцінюванні власних знань права. Це також певний характер і рівень творчої діяльності особистості, в процесі якої людина набуває або розвиває свої правові знання, уміння, навички [5, с. 48].

У психології та педагогіці правова культура розглядається з різних позицій. Правова культура особи виражається «в оволодінні основами юридичних знань, в пошані до закону, права, свідомому дотриманні норм права, в розумінні соціальної, юридичної відповідальності, в нетерпимості до правопорушень, у боротьбі з ними» [1].

Усе вищесказане допомагає визначити, що правова культура — вельми ємнісна за своїм змістом соціальна категорія. Особливість правової культури полягає в тому, що вона представляє собою не просто право чи його практичну реалізацію, а певну форму існування духовної культури людства взагалі, ефективний інструмент забезпечення порядку в суспільстві, що дозволяє людині захищати свої інтереси й права у разі їх порушення, визначити особливий характер відносин особистості із суспільством і державою, забезпечити нормальне, цивілізоване життя людини відповідно до чинного законодавства, сприяти розбудові демократичної правової держави. Вона використовується для характеристики всієї правової надбудови, демократичних принципів та інститутів, юридичної практики в цілому.

В умовах перехідного періоду, демократизації суспільного життя правова культура розглядається науковцями як стратегічний феномен, покликаний зайняти провідну роль у розбудові демократичної, правової держави. Будучи різновидом загальної культури і складаючись з духовних і матеріальних цінностей, що належать до правової дійсності, правова культура пронизує не лише право, правосвідомість, правові відносини, правотворчу, законотворчу, правоохоронну, а й усі інші види професійної діяльності.

На жаль, доводиться констатувати, що з'являються нові девіантні стереотипи поведінки в різних сферах життєдіяльності, що є наслідком тих процесів, які відбуваються у суспільстві. Втрата соціальних орієнтирів, соціальної опори, звичних гарантій безпечного й забезпеченого



існування викликають у людей розгубленість, робить їх піддатливими щодо різних політичних і ідеологічних впливів крайніх напрямів, створює передумови для екстремістських проявів, тотальної маргіналізації населення, що робить проблематику формування правової культури актуальною.

Для нашої держави формування правової культури є одним із найактуальніших завдань, що стоять на часі, бо «сучасна українська правова ментальність перебуває у кризовому стані, у процесі пошуку нових правоаксіологічних настанов» [11, с. 132].

Науковець А. Скуратівський дослідив, що в ментальності українців є чимало рис, які негативно позначились на формуванні їхньої правової культури. Серед них автор виділяє комплекс меншовартості, пасивність у громадських справах, надмірну довірливість, піддатливість зовнішнім впливам, пристосуванство, що приводило до самоізоляції українців, руйнування організаційних форм упорядкування суспільного буття, що гальмувало формування та розвиток правової культури [8].

Основними показниками рівня правової культури суспільства нині вважають: право, що відповідає вимогам справедливості та свободи; рівень правосвідомості громадян і посадових осіб, їхню переконаність діяти відповідно до вимог правових приписів; рівень культури творення та реалізації права; рівень якості роботи правоохоронних і правозастосовних органів та посадових осіб; якість системи законодавства, певний рівень законності й правопорядку.

Правова культура розглядається як сукупність досягнень суспільства, його соціальних груп у галузі регулювання суспільних відносин, яке забезпечує верховенство права в суспільному житті, тобто панування в суспільному житті правових принципів справедливості та гуманізму, захисту прав і свобод людини, її честі та гідності, визнання людини як вищої соціальної цінності. Тут у цілому перераховані найбільш суттєві складові правової культури, окреслені основні положення, що складають її зміст, важливі ознаки, що дають можливість охопити проблему розвитку духовної культури людства в цілому та демократизувати всі сфери суспільного життя. Ці провідні ознаки правової культури, що кореспондуються із вирішенням проблеми розбудови демократичної правової держави, відповідають сучасним потребам українського суспільства на цьому етапі його розвитку.

Нині зміст правової культури не може замикатися лише на юридичному просторі власної країни, держави, а виходить далеко за її межі. Правову культуру можна визначити як категорію філософії права, яка характеризує зумовлене соціальним, духовним, політичним, економічним ладом правове життя людини й людства, що виражається в досягнутому рівні розвитку правової діяльності, правосвідомості і в цілому у рівні правового розвитку суб'єктів (людини, різних соціальних груп, людства загалом), а також забезпечує верховенство права в суспільному житті, гуманітарні принципи справедливості, свободи й гуманізму, людини як вищої соціальної цінності, захист її честі й гідності, відображає ступінь гарантованості державою, міжнародними інституціями системи прав і свобод людини, загальнолюдських цінностей.

Отже, аналіз філософської, соціологічної та психологічної літератури дає підстави зробити висновок, що правова культура є особливою складовою духовної культури людства, що фіксує досягнення суспільства в розвитку правових феноменів у цілому, розкриває роль правових ідеалів і цінностей у житті суспільства, реальних здобутків держави в сфері захищеності прав і свобод людини. Вона має свої, притаманні лише їй специфічні властивості та функції, що відрізняють її від інших форм культури завдяки її безпосередньому зв'язку з державою, законодавством, правом.

Для здійснення правової підготовки майбутніх фахівців у професійній освіті рекомендуємо користуватись таким визначенням: правова культура — це глибокі знання й розуміння права, ретельне виконання його вимог як усвідомленої необхідності та внутрішньої переконаності. Здійснюючи правову підготовку в неюридичних ВНЗ, варто враховувати, що правова культура включає:

- повагу до права;
- юридичні знання та уявлення;

- традиції, потреби, навички діяльності відповідно до закону;
- реальну діяльність громадян у режимі законності, відповідно до правових установок і переконань;
- правосвідомість, що адекватна правовій системі;
- професійну діяльність з дотриманням законності, відповідно до правових установок і переконань;
- правову активність населення, посадових осіб і законодавців, урядовців тощо.

Державно-правова реформа, що відбувається нині в Україні, принципово змінила ставлення до правової культури населення, до правової підготовки майбутніх фахівців. Вона стала однією із найважливіх складових професійної культури, у зв'язку з тим, що наразі не можна здійснювати демократичні перетворення, реформувати економіку без правової основи. До подальших напрямів дослідження належить визначення педагогічних умов формування правової культури фахівців під час навчання у ВНЗ залежно від специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності.

### Література:

1. Аграновская Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности / Аграновская Е.В. — Москва, 1988. — 145 с.
2. Алексеев С.С. Право: азбука-теория-философия: Опыт комплексного исследования / Алексеев С.С. — М.: «Статут». — 1999. — 712 с.
3. Загальна теорія держави і права: / За ред. В.В.Копейчикова. — К.: Юринком. — 2001. — 320 с.
4. Кельман М.С. Загальна теорія права : Підручник / Кельман М.С., Мурашин О.Г. — К.: Кондор, 2002. — 353 с.
5. Репина О. Н. Правовая культура личности: к определению понятия / О. Н. Репина // Инновации в образовании. — 2008. — №11. — С.43-51.
6. Сальников В.П. Правовая культура: теоретико-методологический аспект: Автореф. дисс. ... докт. юрид. наук. — Ленинград, 1990. — 20 с.
7. Скакун О.Ф. Теорія держави і права / Скакун О.Ф. — Х.: Вид-во «Консум», 2002. — 704 с.
8. Скуратівський А.В. Формування та розвиток правової культури в українському суспільстві (філософсько-правовий аналіз): Дисертація на здобуття наукового ступеня к.ю.н. — К.: НАВС, 2004. — 225 с.
9. Смоленский М. Б. Правовая культура как элемент социокультурного пространства (Перспективы становления в современной России) : Дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.06 / Смоленский Михаил Борисович. — Ростов н/Д, 2003. — 289 с.
10. Ткачук А. Роль правосвідомості та правової культури у формуванні правової держави / А.Ткачук // Право України. — 2012. — №1-2. — С.421-425.
11. Українська національна правова ментальність: специфіка філософсько-правової рефлексії // Методологічні проблеми правової науки. Матеріали міжнародної наукової конференції. — Харків, 13-14 грудня 2002 року / Упор. М.І.Панов, Ю.М.Грошевий. — Х.: Право, 2003. — 428 с.

*У статті з'ясовано, що правова культура є об'єктом дослідження не лише юридичних, а й інших наук. Проаналізовані різні підходи до трактування поняття правової культури у філософії, соціології, психології, педагогіці.*

**Ключові слова:** правова культура, правова підготовка, правова свідомість.

*В статтє выяснено, что правовая культура является объектом исследования не только юридических, но и других наук. Проанализированы разные подходы к трактовке понятия правовой культуры в философии, социологии, психологии, педагогике.*

**Ключевые слова:** правовая культура, правовая подготовка, правовое сознание.

*It is found out in the article, that a legal culture is object of researches not only legal but also other sciences. The different going is analysed near interpretation of concept of legal culture in philosophy, sociology, psychology, pedagogics.*

**Keywords:** legal culture, legal preparation, legal consciousness.

УДК 371.134 +378.147.111.041 (045)

**О.В. Гандабура**  
м. Хмельницький, Україна

## **МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Наразі у зв'язку із збільшенням об'єму інформації, який підлягає засвоєнню в період вищівського навчання, а також з необхідністю підготовки студентів до особистісного та професійного самовдосконалення, важливе значення набуває вивчення ролі міжпредметної інтеграції.

Специфічним видом навчально-професійної діяльності майбутнього фахівця є професійне самовдосконалення. Особливість його полягає в тому, що у процесі самовдосконалення розвиваються такі якості, які забезпечують успіх особистості у професійній діяльності. В основі цього процесу, на думку А. Бодальова, В. Сластьоніна [1; 8], знаходиться психічний механізм постійного подолання внутрішніх протиріч між наявним рівнем професіоналізму і тим рівнем, якого майбутній фахівець прагне досягти. Тому можна стверджувати, що основою професійного самовдосконалення є різниця між «Я-реальним професійним» та «Я-ідеальним професійним». Від того наскільки майбутній фахівець усвідомлює цю різницю залежить його професійне зростання, на цій основі формується його потреба в професійному самовдосконаленні.

Актуальності набуває розкриття механізмів саморозвитку, самовиховання, самоосвіти та самореалізації з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей студента. Щоб процес навчання стимулював прагнення студентів до професійного самовдосконалення, важливо створити міжпредметні зв'язки, у результаті яких формується ця якість.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми та на які опирається автор.** Проблему міжпредметної інтеграції, можна віднести до числа традиційних, що стали вже класичними проблемами педагогіки. Ще К. Ушинському інтеграцією письма і читання вдалося створити аналітико-системний метод навчання грамоти [12]. Сучасні науковці також ґрунтовно аналізують проблему міжпредметної інтеграції та міжпредметних зв'язків, зокрема П. Атутов, С. Батишев, І. Зверев, В. Максимова, І. Козловська, Л. Варзацька та ін.

Так в Україні сформувалася ціла низка наукових напрямів у вивченні теоретичних основ інтеграції. Провідними з них є: методологічне обґрунтування проблем інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Сергеев); напрямок визначення структури інтегрованих знань (Т. Усатенко); дослідження системологічних аспектів інтеграції (О. Джулик, Є. Яворський); проблеми інтегративних процесів в освіті (І. Богданова); розробка шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес (Л. Вичорова, Т. Горзій, О. Проказа, Є. Романенко); інтеграція елементів контролю в модульному навчанні (Л. Джулай); інтеграція теоретичних і виробничих аспектів навчання (Т. Якимович); імовірісно-статистичні аспекти інтеграції (В. Якиляшек); інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Жидецький); взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Моргун); психологічні аспекти інтеграції (Т. Яценко); формування системи знань — дидактична інтегродологія (І. Козловська) [5].

У сучасній системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи міжпредметне інтегрування, міждисциплінарний, комплексний підхід є одним з найбільш перспективних та необхідних факторів професійного самовдосконалення.

Тому неабияке значення для забезпечення такого процесу має свідоме та чітке розуміння дефініції «міжпредметна інтеграція».

«Інтеграція (від лат. *integer* — повний, цільний) — це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних

предметів, видів діяльності тощо)» [11, с. 46].

І. Козловська розглядає інтеграцію як процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного. Це новостворення цілісного, що володіє системними якостями загальнонаукової, міжнаукової, а отже міждисциплінарної взаємодії, відповідними механізмами взаємозв'язку, а також змінами в елементах і функціях об'єкта навчання [5].

І. Подласий додає, що інтеграція — це процес становлення цілого на основі виявлення важливих зв'язків між відносно незалежними частинами. Інтеграція супроводжується процесами організації знань, мета яких об'єднання областей знань, їх уніфікація, ущільнення, згортання інформації [9].

І. Дичківська припускає, що інтеграція — це процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням та зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [2, с. 340].

**Метою статті** є обґрунтування поняття міжпредметної інтеграції гуманітарної підготовки майбутніх учителів початкових класів як основи професійного самовдосконалення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Використання інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу відкриває цілий у низку можливостей для різнобічного, нетрадиційного, практичного засвоєння набутих знань. Інтегроване навчання надзвичайно актуальне. Воно передбачає створення нової навчальної інформації відповідно до нових технологій.

Можна виділити три рівні інтеграції змісту навчального матеріалу [9]:

- внутрішньо-предметний або інтеграційна взаємодія предметів (інтеграція понять, знань, вмінь, і т.п. всередині окремих навчальних предметів);
- міжпредметний або внутрішньо-дисциплінарний синтез (синтез фактів, понять, принципів з двох і більше предметів);
- транспредметний або рівень цілісності (синтез компонентів основного та позааудиторного змісту навчання).

Для внутрішньо-предметної інтеграції характерна спіральна структура на основі принципу концентричності: накопичення знань відбувається поступово, систематизація знань будується навколо певної проблеми, поширюючи і поглиблюючи її розуміння, формується цілісність сприйняття.

Міжпредметна інтеграція складається з міжпредметних зв'язків, інтегрованих занять та блоків, інтегрованих курсів і програм. Міжпредметна інтеграція вирішує задачу поєднання нової теми з попередніми і наступними знаннями, визначення логічних зв'язків між різними дисциплінами, розділами, темами, визначення їх місця та призначення в майбутній професійній діяльності та об'єднання в одну систему. При цьому повинні бути прийняті до уваги інтереси предметів, які будуть вивчатися в подальшому.

Транспредметна інтеграція — це поєднання навчального і виховного процесу в єдине ціле протягом навчального дня студентів.

За результатами теоретичного вивчення проблеми [9; 5] можна зробити висновок, що основна мета міжпредметної інтеграції дисциплін гуманітарного циклу як основа професійного самовдосконалення полягає в об'єднанні теоретичних професійних знань у цілісну систему, що не тільки відображає об'єктивний світ професії у його єдності та розвитку та в сприянні побудові цілісної методичної системи її реалізації на заняттях з дисциплін гуманітарного циклу, а й стимулює професійне самовдосконалення майбутніх учителів початкової школи.

Міжпредметна інтеграція дисциплін гуманітарного циклу виконує такі функції: формування цілісних структур знань у взаємодії загальноосвітніх і професійно-орієнтованих навчальних дисциплін; розвиток абстрактного мислення, узагальнених та професійних навичок і вмінь; формування основ наукового світогляду, інтегрованих знань з гуманітарної підготовки; формування здатності неперервно відображати світ, відбирати та інтегрувати інформацію,

накопичувати досвід самоосвіти і на цій основі виробляти вміння самовдосконалюватися; створення розвиваючого простору, який стимулює гармонійний особистісний та професійний розвиток майбутнього педагога. Щоб процес навчання стимулював прагнення студентів до професійного самовдосконалення, необхідно створити таку систему міжпредметних зв'язків, у результаті яких формується ця якість.

Аналіз наукових джерел з проблеми інтеграції дає можливість виділити основні шляхи забезпечення міжпредметної інтеграції гуманітарної підготовки як основи професійного самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів:

- структурування навчального матеріалу;
- реалізація міжпредметних та внутрішньо-предметних зв'язків шляхом діагностики прогнозування та управління процесом навчання, узгодження навчальних планів, використання комплексних завдань, задач з міжпредметним змістом;
- застосування логічних операцій, що приводять до взаємодії різнорідних елементів процесу навчання (різні види узагальнення, аналіз, конкретизація, моделювання тощо);
- систематизація наукових понять, виділення в єдиній системі знань фундаментальних, узагальнених понять;
- реалізація ідеї наступності знань, акцентування перспективних та ретроспективних ліній розвитку науки та демонстрація можливостей систематизованих, інтегрованих знань;
- використання проблемного викладу навчального матеріалу, підбір адекватних принципів та методів навчання.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить про доцільність використання суб'єктивно-смыслового навчання та формування на цій основі суб'єктивних картин світу через діагностику проблеми особистісного розвитку, ситуаційне проектування, смислопошуковий діалог, самоактуалізацію та самореалізацію, включення навчальних завдань професійного характеру в контекст життєвих проблем.

Аналізуючи проблему міжпредметної інтеграції гуманітарної підготовки майбутніх учителів початкових класів, необхідно відмітити зростаючу роль інформатизації суспільства, яка передбачає розвиток умінь здобувати, критично осмислювати та використовувати інформацію. Базисом глобальної інформатизації суспільства є інформатизація процесу освіти, що означає облаштування навчально-виховного процесу на основі інформаційних засобів та технологій, насичення його інформацією, наповнення освітнього середовища електронними засобами та використання суб'єктом освітнього процесу засобів та сервісів цього середовища для вирішення освітньо-виховних завдань. З огляду на це інформаційна підготовка майбутнього фахівця, зокрема майбутнього вчителя початкових класів, є одним із критеріїв готовності вчителя працювати в сучасних умовах, бути конкурентоспроможним та затребуваним.

У вищих педагогічних навчальних закладах України існує двоетапна система інформаційної підготовки. Перший етап (1-2 курс) — це вивчення інформатики та інформаційних технологій. Другий етап (старші курси) — вивчення методики використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальній діяльності.

Але на нашу думку, крім вищезазначених курсів, ефективним у контексті нашого дослідження є використання ІКТ безпосередньо в навчально-виховному процесі з метою поглиблення міжпредметних зв'язків у результаті використання сучасних засобів обробки інформації для вирішення завдань з різних предметів гуманітарного циклу. Справедливо вважають, що впровадження ІКТ в освітній процес призвела до утвердження інтегративної концепції використання цих технологій у вищій освіті, яка розглядає ІКТ в першу чергу як засіб розвитку особистості студента, а також як засіб, що сприяє переведенню його в режим саморозвитку, що перетворює його з об'єкта педагогічного впливу в повноправного суб'єкта освітнього процесу та сприяє актуалізації його управлінської діяльності як активного учасника інформаційного процесу всередині освітньої системи [10].

Професійне самовдосконалення не можливе й без самовиховної діяльності, що полягає в саморозвитку властивостей своєї особистості, психічних процесів, професійних якостей та

вмінь. Виникнення потреби професійного самовдосконалення у майбутніх учителів початкових класів — це перехід їх з позиції «Я — студент, нехай мене вчать і виховують» на позицію «Я — майбутній фахівець. Я готую себе до цієї важливої професії».

Професійне самовиховання — один з найважливіших компонентів системи професійного самовдосконалення майбутнього педагога. М. Чобітько трактує самовиховання як усвідомлену практичну діяльність, що спрямована на більш повну реалізацію себе як особистості, суб'єктивне управління цією діяльністю, що передбачає наявність стійкої настанови на самовдосконалення; правильність самооцінки та ефективність самоконтролю [13].

О. Кучерявий пов'язує професійне самовиховання з самотворчістю, що функціонує на основі єдності свідомості та самосвідомості особистості студента і спрямоване на формування ним інтегральної готовності до самостійної праці, розглядає професійне самовиховання як творчий саморух до професійної самореалізації [7].

Вагомий внесок у дослідження проблеми самовиховання зробив І. Зязюн, який стверджує, що самовиховання починається з усвідомлення різниці між уявленням про себе як майбутнього професіонала і реальними можливостями [3].

Проведений теоретичний аналіз проблеми [3; 13] дає можливість виділити етапи процесу самовиховання майбутніх учителів початкових класів, а саме самопізнання, планування роботи над собою, практична реалізація програми самовиховання та контроль.

На етапі самопізнання студенти вивчають себе як особистості, отримують інформацію про розвиток своєї особистості через самоспостереження, самоаналіз самооцінювання та самопрогнозування. Другий етап передбачає планування роботи над собою: студенти приймають рішення про необхідність роботи над собою через самозобов'язання, особисті плани роботи над собою, девіз життя та індивідуальну програму самовиховання. Практична реалізація програми самовиховання спрямована на реалізацію системи «правил життя», які поступово стають принципами поведінки та діяльності особистості через самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самосхвалення, самозаохочення та самоосуд. На етапі контролю здійснюється перевірка результатів, корекція дій та установок, яка спрямована на досягнення поставлених цілей через самоконтроль, самозвіт, самооцінку, саморегуляцію та корекцію.

Чинниками самовиховання є професійно-педагогічна спрямованість змісту навчальних дисциплін і стимулюючий вплив викладача на студентів, їхня потреба в професійній самореалізації. Ефективність цих чинників полягає в переході виховання в самовиховання, функцій керівництва викладача в самоуправління студента, самокерування своїм внутрішнім світом та системою відносин.

Для ефективності самовиховання як практичної діяльності пропонується використовувати спеціальні вправи та тренування для розвитку своїх сил та здібностей під час навчально-професійної діяльності [6]; застосування різноманітних тестів для визначення якостей власного характеру, особливостей пам'яті, уваги, мислення; прийоми впливу на свою особистість, такі як самоінформування (каталізатор самовиховання та усвідомлення перспектив професійного саморозвитку), самоспонування (стимуляція розвитку вміння використовувати прийоми, що сприяють внутрішньому спонуванню до професійного самовиховання: самонаказ, самокритика, самозобов'язання, самопримушування та ін.), самостимуляція, до якої відносять самопідбадьорювання та самопереконавання [4]; аутотренінг; індивідуальну програму самовдосконалення майбутнього вчителя [13] та ін.

**Висновки.** Таким чином, основною метою міжпредметної інтеграції дисциплін гуманітарного циклу як основи професійного самовдосконалення є об'єднання теоретичних професійних знань у цілісну систему, що відображає об'єктивний світ професії у його єдності та розвитку, сприяння побудові цілісної методичної системи її реалізації на заняттях з дисциплін гуманітарного циклу, стимуляція професійного самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів.

### Література:

1. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / Алексей Александрович Бодалев. — М.: Наука, 1998. — 168 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. — К.: Академвидав, 2004. — 351 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.; за ред. І. А. Зязюна. — К.: СПД Богданова А. М., 2008. — 376 с.
4. Клачко В. М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / В. М. Клачко. — Хмельницький, 1990. — 19 с.
5. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / Ірина Михайлівна Козловська. — Львів, 1999. — 302 с.
6. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / Александр Ильич Кочетов. — Минск: Высшая школа, 1991. — 287 с.
7. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання майбутнього педагога як творчий саморух до самореалізації особистості / О. Г. Кучерявий // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. — К.: КДЛУ, 2002. — № 19. — С. 62 — 64.
8. Педагогика: [учеб. пособие для студентов пед. учеб. завед.] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: Школа-пресс, 1997. — 512 с.
9. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Иван Павлович Подласый. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 368 с.
10. Рамський Ю. С. Зміни в професійній діяльності вчителя в епоху інформатизації освіти / Ю. С. Рамський // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. — К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007 — № 5 (12). — С. 10 — 13.
11. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / Михаил Николаевич Скаткин. — М.: Педагогика, 1980. — 96 с.
12. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения: в 2 т. / [под ред. А. и. Пискунова]. — М.: Педагогика, 1974 — 324с.
13. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів — у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. — 2004. — №1(42). — С. 57—69.

*У статті обґрунтовано поняття міжпредметної інтеграції гуманітарної підготовки майбутніх учителів початкових класів як педагогічної умови формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів.*

**Ключові слова:** міжпредметна інтеграція, професійний саморозвиток, мотивація, професійне самовдосконалення, мотивація професійного саморозвитку.

*В статье обосновано понятие межпредметной интеграции гуманитарной подготовки будущих учителей начальных классов как педагогического условия формирования мотивации профессионального саморазвития будущих учителей начальных классов.*

**Ключевые слова:** межпредметная интеграция, профессиональное саморазвитие, мотивация, профессиональное самосовершенствование, мотивация профессионального саморазвития.

*The article has justified the concept of intersubject integration of humanitarian training of future primary school teachers as a pedagogical term of formation of professional self-development motivation of future primary school teachers.*

**Keywords:** intersubject integration, professional self-development, motivation, professional self-improvement, professional self-development motivation.

## ДО ВИЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ «ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ»: СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «МОБІЛЬНІСТЬ»

Суттєві соціально-економічні перетворення українського суспільства, що супроводжуються ідеологічними, політичними змінами, кризою усіх сфер суспільного життя, позначилися на розвитку промисловості, виробництва, ринку праці. У цій ситуації значна частина молоді опинилася перед складними проблемами, пов'язаними з працевлаштуванням, власним матеріальним забезпеченням, вибором подальших шляхів життя. Те, що сучасна система професійної освіти далеко не повною мірою задовольняє, як потреби ринку, так і особистісні потреби тих, хто навчається — достатньо широко висвітлено в науковій літературі. Одним зі шляхів розв'язання проблем професійної підготовки тепер, є формування в майбутніх фахівців професійної мобільності, здатності адекватно й гнучко реагувати на ситуацію, що складається на ринку праці ще під час навчання у ВНЗ.

Завдання формування професійної мобільності зумовлюється, насамперед, економічними трансформаціями. Наголошуючи це Н. Тілікіна [30] акцентує увагу на розвитку інтеграційних процесів, які інтенсифікували процес руху робочої сили, змінили відносини зайнятості населення й створили умови для нових видів і форм мобільності робочої сили.

Втрата стабільності розвитку економіки з переходом до ринкових умов зумовила необхідність швидких змін, гнучкості у прийнятті рішень щодо професійної діяльності, кар'єри, самореалізації. За таких умов особливої важливості набуває здатність особистості активно реагувати на соціально-економічні зміни, готовність змінювати напрям діяльності, адаптуватися до нових умов життєдіяльності й праці тощо. Така ситуація, що є характерною для розвитку економіки загалом, з-поміж іншого й аграрної сфери, зумовила завдання формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери, що передбачає теоретичне осмислення проблеми, необхідність визначення концепту «професійна мобільність» як базової категорії дослідження.

Зазначимо, що за словниковим значенням «концепт» і «поняття» є близькими словами. Акцентуючи це В. Зусман [17] зауважує, що в сучасному постмодерністському контексті не прийнято говорити про смисл, проте саме він найбільш повно розкриває сутність терміну «концепт». Концепт є одночасно й індивідуальним уявленням і спільністю. Таке розуміння концепту зближує його з художнім образом, що містить у собі узагальнювальні та конкретно-чуттєві моменти. Сміслові коливання між поняттєвим і чуттєвим, образними полюсами роблять концепт гнучкою, універсальною структурою, здатною реалізовуватися в дискурсах різного типу.

Останніми роками активно ведуться теоретичні й практичні дослідження різних аспектів професійної мобільності, її формування у професійній підготовці фахівців різних сфер діяльності. Науковці, зокрема Л. Горюнова [10], наголошують на комплексному характері проблеми, що є перетином різних напрямів знань — соціогуманітарних, економічних, соціальних, освітніх, а також її входження у сферу трудових відносин, що зумовлює різні підходи до її дослідження.

Предметом дослідження Б. Ігошева [18] стала системно-інтегративна організація підготовки професійно мобільних педагогів, науково-педагогічні основи розвитку професійної мобільності фахівця в системі вишівської освіти досліджувала Л. Горюнова [10]; Л. Амірова [2] дослідила розвиток професійної мобільності педагога в системі додаткової освіти; А. Львов [24] у своєму дисертаційному дослідженні розглянув організаційно-педагогічні умови професійної мобільності студентів педагогічного університету.

Розпочато дослідження формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери,



зокрема майбутніх менеджерів — дисертаційне дослідження Н. Кожем'якіної [23].

Проблемі формування професійної мобільності фахівців різних професій присвячено роботи С. Капліної, А. Ващенко, Є. Іванченко, Л. Сущенцевої, О. Архангельського, К. Боярко, Т. Мяснікової, О. Дем'янєвої, В. Дюніної та ін.

Психологічні аспекти професійної мобільності розглядали у своїх роботах Ф. Гайсин, Ю. Дворецька, Ф. Фаїзов, Л. Шевченко, Л. Сущенцева та ін.

Попри актуальність проблеми професійної мобільності сучасних фахівців для розвитку суспільства, економіки вона не є абсолютно новою. Всі дослідники пропонують власне розуміння поняття «професійна мобільність», то ж єдиного підходу до його визначення досі немає, що свідчить про становлення концепту, його осмислення сучасними науковцями. Проблемі його визначення і присвячена ця стаття.

Підґрунтям розуміння концепту «професійна мобільність» слугує більш загальне поняття «мобільність», що зумовлює необхідність розгляду його сучасного тлумачення у науковій літературі.

Тепер мобільність розглядається як міжнаукове поняття, що найбільш точно характеризує сучасний етап розвитку людства й суспільства. Тобто професійна мобільність розглядається як процес, що притаманний сучасному розвитку суспільства. Проте вона є також і особистісною якістю. Двосторонній характер професійної мобільності відзначає Л. Горюнова [10]. Акцентуючи дуальність цієї категорії вчена наголошує на тому, що людина може бути мобільною, якщо володіє певними особистісними характеристиками й професійними якостями, але її мобільність може проявлятися тільки в діяльності.

Наголошуючи на різних аспектах соціально-економічних трансформацій суспільства Ю. Калиновський [19] вважає, що поняття «мобільність» відображає ставлення людей до «виклику часу», що пов'язаний з народонаселенням, кількістю нових соціальних груп, з одного боку, збільшенням темпу життя й вимог до життєдіяльності людей, що викликають дедалі більші матеріальні й духовні потреби. Таку думку висловлюють і О. Шкаратан та Г. Ястребов [34, с.7], визначаючи, що саме інтенсивна мобільність є суттєвим індикатором інноваційного розвитку.

Тлумачення поняття «мобільність» пов'язане з науковою галуззю його застосування. Зокрема, економісти розглядають мобільність з позиції відтворення трудового потенціалу, зміни професійного й кваліфікаційного статусу працівників, чинник економічних процесів. Поняття «мобільність» в економічній теорії застосовується до всіх ресурсів та означає їхню здатність до переміщення, можливість змінювати місце прикладання праці, процес перенесення об'єкта в просторі [13]. Зосереджуючись на економічних аспектах мобільності робочих місць, на міграційній здатності працівників, представники цієї наукової галузі чітко не розрізняють поняття «трудова» і «професійна» мобільність.

Соціологи [22] підходять до вивчення різних форм мобільності на підприємстві з позиції соціальної структури, її складових. Водночас вони розглядають індивідів у межах кількох груп, становище в кожній з яких впливає на зміну їхнього соціального статусу в інших. Їх цікавлять переміщення індивідів, їхні шанси на кар'єру, а також факти її усвідомлення, цілі і мотиви, а економічні явища аналізуються як чинники формування трудової мобільності.

Погляд на соціологічний аспект тлумачення мобільності можна доповнити ще однією точкою зору [16], відповідно до якої це перехід індивіда чи суспільної групи з однієї соціально-професійної позиції в іншу, їхнє просування до більш високого соціально-професійного статусу, а також переміщення до більш низької ієрархічної позиції. У соціології розрізняють також, окрім вертикальної мобільності, — горизонтальну, що обумовлена переміщеннями в межах однієї соціально-професійної групи.

Дослідження мобільності у психології зосереджено на здатності людини швидко реагувати на умови, що змінюються, а також внутрішньо перебудовуватися, змінювати свою психічну структуру: ціннісні орієнтації, мотиви, установки, відносини [15].

Мобільність з позиції зв'язків, відносин і взаємодій, що склалися між соціальними та іншими групами, з позиції належності індивідів до різних сфер спілкування, механізмів дій між

групами та всередині груп є предметом інтересу соціальних психологів, які наголошують що типи особистості, які формуються під впливом інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, мотивації поведінки, суттєво впливають на індивідуальну мобільність [22].

Як важливий фактор соціалізації людини, постійна потреба в новій інформації, реакція на розмаїття стимуляторів, готовність до зміни місця роботи чи проживання, характеру дозвілля, належність до соціальної групи, смаків і т. ін. розглядається мобільність у соціальній педагогіці, вказує С. Капліна [20].

У професійній педагогіці, вважають Є. Зеєр, С. Морозова, Е. Симанюк [16] мобільність розглядається у таких вимірах (функції мобільності):

- соціально-економічному — як готовність і здатність адаптуватися до умов на ринку праці, що змінюються;
- професіологічному — достатньо швидко та успішно опанувати нову техніку й нові технології в межах однієї професії, статусні переміщення в просторі професійної ієрархії, а також за необхідності оволодівати суміжними й новими професіями;
- педагогічній інновації — як діяльність зі створення й використанню нововведень в освіті.

Привертає увагу визначення мобільності, запропоноване Л. Аміровою [1] — екзистенційна орієнтація особистості, що представлена в її структурі у вигляді ціннісно-сміслового конструкту, що продукує в окремі моменти життя види, типи, рівні мобілізації, які є адекватними вимогам середовища. Таке визначення вчена підкріплює теорією Дж. Келлі, яка, на думку дослідниці, по-перше, дозволяє розглянути мобільність як спосіб освоєння фізичного й соціального простору, по-друге, виявити відносність його стійкості, по-третє, останнім твердженням доводить функціональний смисл феномена «мобільність».

Зокрема О. Кердяшева [21] акцентує увагу на таких інтерпретаціях терміну мобільність: 1) рухливий, здатний до швидкого пересування; 2) здатний швидко діяти, приймати рішення. Відповідно дослідниця виділяє два підходи до визначення мобільності: перший пояснює її тільки з позиції зміни посади (кар'єрне зростання), професії (зовнішнє переміщення, рух, перехід індивіда чи індивідів); другий співвідноситься з характеристикою його особистості (внутрішньо притаманна властивість, риса).

Аналіз численних визначень поняття «мобільність» дає нам підстави виділити такі його ознаки, на яких акцентують увагу наковці О. Амосова [3], Л. Анциферова [4], Ю. Бабанський [5], [8, с. 534; 6, с. 455], В. Дегтярев [7], Л. Горюнова [10], А. Дюмін [12], Г. Зборовський [14], Е. Зеєр [15], Ю. Калиновський [19], С. Капліна [20], Л. Гримак [11], О. Нікітіна [27], Т. Стефанівська [29], Н. Мурадян [25], Н. Кожемякіна [23], В. Шукшунов, В. Ленченко, А. Ткачев, Е. Нирков [27], Ю. Фролов [32].

#### 1. Мобільність як процес:

– у контексті поняття «рух», який може розумітись буквально як фізичний рух стимула, чи об'єкта чи організму чи метафорично, як рух через сфери, які можуть бути соціальними, професійними чи пізнавальними.

З цього приводу в науковців немає однозначної точки зору. Наголошуючи на новизні використання поняття «мобільність» як характеристики глобального розвитку, в сучасній світовій та вітчизняній науці, Т. Перга [29] зауважує, умовність його ототожнення з рухом, проте Н. Кожемякіна [23] вводить рух у визначення мобільності, а Гримак [11] підкреслює, що це рух з метою вирішення ситуації ускладнення;

– у контексті змін різного характеру — здатність до швидкої зміни стану, статусу чи місця в соціальному чи професійному середовищі, здатність (готовність) трудових ресурсів (працівників) до змін свого положення в системі зайнятості;

– у контексті пошуку форм діяльності — вміння знаходити потрібні форми діяльності, міру розлогості професійного «поля» діяльності робітника й стійкості (узагальненості) способів здійснення технологічних операцій;

– як перехід з одних громадських груп до інших;

– як вияв реакції людини на різні зміни, що відбуваються у зовнішньому і внутрішньому середовищі;

– як здатність особистості організувати процес зміни життєвого шляху.

#### 2. Мобільність як особистісна якість:

– у контексті орієнтації в ситуації — вміння, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, активне реагування особистості на життєву ситуацію, уміння швидкої перебудови й коректування своїх дій у конкретних ситуаціях, потреба, готовність і здатність змінити ситуацію, здатність до швидкої, оперативної перебудови в нових умовах;

– у контексті адаптації — засіб адаптації робочої сили, яка підвищує її конкурентоспроможність; механізм, що дозволяє особистості адаптуватися в умовах швидких соціальних змін;

– як особистісна чи суб'єктивна готовність до зміни професійної діяльності, зв'язок з рівнем підготовки, кваліфікацією, набутою людиною в процесі професійної освіти.

Як бачимо, в сучасній науковій літературі поняття «мобільність» має широке тлумачення, зміст якого залежить від сфери його застосування, що пояснює висвітлення науковцями різних його аспектів, залежно від кола їхніх наукових інтересів. Необхідно зазначити, що вони не суперечать, а взаємодоповнюють одне одного. У зв'язку з тим, що поняття «мобільність» є загальним для визначення концепту «професійна мобільність», його аналіз є необхідною складовою для теоретичного осмислення сучасних підходів до розуміння концепту «професійна мобільність» і передбачає перспективи його дослідження.

### Література:

1. Амирова Л.А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития // Образование и наука. — 2009. — №8 (65). — С. 86-96.
2. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... д. пед. наук: спец. 13.00.08/ Людмила Александровна Амирова — Уфа, 2009.- 401 с.
3. Амосова О. Подготовки студентов университета к воспитательной работе в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 — Иркутск, 2000. — 220 с.
4. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития/ Л.И.Анциферова // Принципы развития в психологии. — М.: 1978. — С.3-20.
5. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/ Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
6. Большой толковый психологический словарь: Основные термины и понятия по психологии и психиатрии. В. 2-х т. Т.1.: А-О / автор-сост. Артур Ребер; пер. с англ. — М.: Вече, ООО «Изд-во АСТ», 2001. — 592 с.
7. Дегтерёв В. А. Инновационность организации студенческой практики в формировании профессиональной мобильности будущих специалистов социальной сферы/ В.А.Дегтерёв // Альма матер — 2010. — №8. — С. 36-41.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред.. В.Т.Бучел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. — 1400 с.
9. Гайсин Ф.Н. Подготовка кадров — один из важнейших факторов развития человеческого потенциала — [Электронный ресурс]/ Ф.Н.Гайсин // Весник ТИСБИ. — 2000. — в.1. — Режим доступа: <http://www.tisbi.ru> — Заголовок с экрана.
10. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис. ... д. пед. наук:13.00.08 / Лилия Васильевна Горюнова. — Ростов на Дону, 2006. — 427 с
11. Гримак Л.П., Резервы человеческой психики: введение в психологию активности./ Л.П.Гримак — М.: изд-во Моск. с.-х. акад, 1993. — 163 с.
12. Демин А.Н. О совмещении количественного и качественного подходов/ А.Н.Демин // Социология. — 1999. — №11. — С.5-26.
13. Зайончковская Ж.А., Витковская Г. Миграционные тенденции в СНГ: итоги десятилетия/ Ж.А.Зайончковская, Г. Витковская // Миграция в СНГ и Балтии: через различия проблем к общему информационному пространству: Материалы конференции. — М.: Адамант, 2001. — С. 173-186.
14. Зборовский Г.Е. Образование как фактор социальной дифференциации и мобильности («круглый стол»)/ Г.Е.Зборовский // Социологические исследования — 2003. - №5. — С.89-100.
15. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Учебное пособие для вузов. М.: Academia. 2009. - 240 с.
16. Зеер Э.Ф., Морозова С.А., Сыманюк Э.Э. Профессиональная мобильность — интегральное качество

субъекта инновационной деятельности/ Э. Зеер, С.А.Морозова, Э.Э.Сыманюк // Педагогическое образование в России. — 2011. — №5. — С.90-97.

17. Зусман В. Концепт в системе гуманитарного знания/ В.Зусман // Вопросы литературы. — 2003. — №3-4. — С.3-29.

18. Игошев Борис Михайлович Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.08/ Борис Михайлович Игошев. — Екатеринбург, 2008. — с. 394

19. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук: спец. ... 13.00.01 / Ю.И.Калиновский. — СПб., 2001. — 470 с.

20. Каплина Светлана Евгеньевна Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08. — Теория и методика профессионального образования. — Чебоксары, 2008. — 492 с.

21. Кердяшева О.В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Оксана Вячеславовна Кердяшева. — Воронеж, 2010. — 204 с.

22. Коваліско Н. Сучасні типи соціальної мобільності населення/Н.Коваліско // Соціальна психологія. — 2007. — №2 (22). — С. 48-60.

23. Кожемякіна Н.І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04/ Наталія Іванівна Кожемякіна — Ізмаїл, 2006. — 186 с.

24. Львов А.Ю. Организационно-педагогические условия становления профессиональной мобильности студентов педагогического университета: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08/ Андрей Юрьевич Львов. — Санкт-Петербург, 2011. - \_\_с.

25. Мурадян Н.Г. Рынок и занятость (социально-экономический анализ и прогноз)/ Н.Г.Мурадян — М.: Луч, 1991. — 245 с.

26. Никитина Е.А. Педагогические условия формирования мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08/ Никитина Елена Александровна. — Иркутск, 2007. — 180 с

27. Основы создания университетских комплексов. Шукшунов В.Е., Ленченко В.В., Третьяк А.В., Ткачев А.Н., Нырков Е.А. Новочеркасск: ЮР-ГТУ (НПИ), 2002. — 72 с.

28. Перга Т. Принципи Білого паперу або мобільність за умов глобалізації розвитку: прогрес чи регрес?/ Т.Перга // Зовнішні справи. — 2007. - №8. — С.48-51.

29. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе/ Т.А.Стефановская. — М.: Сов-во, 2000. — 272 с.

30. Тілікіна Н.В. Концептуальні підходи до дослідження мобільності робочої сили/ Н.В. Тілікіна // Актуальні проблеми економіки №11 (89) — 2008. — С. 185-193.

31. Фаизов Ф.Х. Социальная потребность образования взрослых в условиях рыночных реформ - [Электронный ресурс]/ Ф.Х.Фаизов. - Режим доступа: <http://www.tisbi.ru>. — Заголовок с экрана.

32. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Комплексная модель как основа оценки качества подготовки специалистов/ Ю.В.Фролов, Д.А.Махотин// Высшее образование сегодня. — 2004. - №8. — С.34-41.

33. Шевченко Л.П. Управление качеством образования в профессиональном лицее №22 — [Электронный ресурс]/ Л.П.Шевченко — Режим доступа: <http://www.biysk.nsu.tu>. — Заголовок с экрана.

34. Шкаратан О.И., Ястребов Г.А. Сравнительный анализ процессов социальной мобильности в СССР и современной России/ О.И. Шкаратан, Г.А. Ястребов// Общественные науки и современность. — 2011. - №2. — С.5-28.

*Стаття присвячена аналізу сучасного розуміння поняття «мобільність» яке становить підґрунтя для теоретичного осмислення концепту «професійна мобільність».*

**Ключові слова:** Професійна підготовка, мобільність, професійна мобільність.

*Статья посвящена анализу современного понимания понятия «мобильность», которое составляет основу для теоретического осмысления концепта «профессиональная мобильность».*

**Ключевые слова:** Профессиональная подготовка, мобильность, профессиональная мобильность.

*The article is dedicated to the analysis of modern conception of term «mobility» that is being background for the theoretical comprehension of concept «professional mobility»*

**Keywords:** Professional training, mobility, professional mobility

## **НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Постановка проблеми.** Інтенсивний розвиток педагогічної науки, постійне збагачення практики передовим педагогічним досвідом та інноваційними технологіями визначають необхідність формування в педагога потреби в професійному самовдосконаленні [1]. Діяльність викладача ВНЗ має творчий характер, оскільки професійні завдання, що стоять перед ним, вимагають здібності постійно створювати нові знання, інтегрувати відомі знання в нові комбінації, здійснювати пошук і розробку нових педагогічних методів і освітніх технологій передавання та розповсюдження знань. Це все потребує від викладача вищої школи постійної та наполегливої роботи над самовдосконаленням.

**Аналіз виконаних раніше досліджень.** Професійне самовдосконалення розглядається нині як специфічний вид професійної діяльності педагогів, як невід'ємний компонент їхньої професійної підготовки і перепідготовки. Професійне самовдосконалення є результатом усвідомленої взаємодії педагога й конкретного соціального середовища, в процесі якої він реалізує потреби в розвитку в себе таких якостей і компетенцій, що забезпечують успіх у його професійній діяльності. Умови та закономірності досягнення вершин професіоналізму педагога досліджує педагогічна акмеологія, предметом якої є пошук закономірностей розвитку й самовдосконалення зрілої особистості фахівця, її самореалізації, самоосвіти, самоорганізації, самокорекції.

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Е. Клімов, С. Рубінштейн, Г. Селевко та ін.) дозволив уточнити основні характеристики процесу професійного самовдосконалення: професійне самовдосконалення є інтеграційною характеристикою «самозвеличання» особистості й має всі ознаки, що знаходяться в річищі «Я»-концепції (персоналізацію, персоніфікацію, рефлексію, емоційну оцінку, визначення стратегії зміни своєї поведінки, що виявляються в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовихованні, самоосвіті та самоконтролі).

Науковцями з'ясовано, що особливістю процесу професійного самовдосконалення особистості є синтез його творчого характеру, що виявляється через включеність у творчу діяльність, і продуктивного характеру, що виражається в наявності соціальної, особистісно значущої творчості. Для процесу професійного самовдосконалення характерне те, що він не стимулюється ззовні, а задається самою особистістю, яка вільно формує цілі, способи й засоби його здійснення [1-3].

**Невирішені аспекти проблеми.** Проблеми професійного вдосконалення педагогів не перестають бути предметом дослідження сучасних українських науковців. Проте зазвичай розглядаються питання, пов'язані з професійною підготовкою випускників педагогічних ВНЗ і професійним розвитком учителів загальноосвітніх шкіл. Особливостям самовдосконалення викладача вищої школи приділяється значно менше уваги.

**Мета статті** — визначити особливості та можливі напрями самовдосконалення викладачів вищої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійне самовдосконалення викладача вищої школи — це усвідомлений, цілеспрямований процес підвищення своєї професійної компетентності, розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов педагогічної діяльності та особистої програми розвитку. Професіоналізм педагога розглядається з акмеологічних позицій як сукупність стійких властивостей його особистості, що забезпечують високу продуктивність педагогічної діяльності з гуманістичною спрямованістю.

Педагогічний професіоналізм викладача вищої школи виявляється не лише у високій результативності професійної діяльності, а й у гуманістичній орієнтації навчальних дисциплін на розвиток особистості студента, у виборі викладачем методів і прийомів педагогічної діяльності з урахуванням мотивів і ціннісних орієнтацій студентів, у підготовці випускників ВНЗ до неперервної освіти й самоосвіти.

Педагогічною акмеологією виявлені такі рівні й етапи професіоналізму діяльності та зрілості педагога: оволодіння професією, педагогічна майстерність, самореалізація педагога в професійній діяльності, педагогічна творчість. На високих рівнях професіоналізму педагог проявляє себе як ерудит, фахівець за покликанням, майстер, діагност, гуманіст, самодіагност, новатор, учасник педагогічної співпраці, дослідник. Педагогічна акмеологія визначає індивідуальну траєкторію професійного зростання педагога, шляхи подолання професійних деформацій його особистості («емоційного вигорання», «професійного насичення і виснаження» та ін.).

Початкову базу самовдосконалення особистості викладача вищого навчального закладу (ВНЗ) утворюють усвідомлення ним своєї професійної ролі, осмислення можливих педагогічних рішень і їх наслідків, узагальнення своєї професійної діяльності та прогнозування її перспектив, здібність і готовність до самоконтролю та саморозвитку. В основі процесу самовдосконалення лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму (Я-реальне) і модельованим його станом (Я-ідеальне).

Самовдосконалення особистості викладача вищої школи включає: вивчення рівня сформованості своєї професійної компетентності; проектування системи цілей; визначення змісту й адекватних методів досягнення поставлених цілей; виявлення одержаних за той або інший період часу результатів і співвідношення їх з поставленими цілями; постановку на цій основі нових цілей. Самовдосконалення виступає основою прогресивного професійного розвитку особистості викладача вищої школи.

Професійно значущі якості та компетенції формуються, змінюються, ослабляються або посилюються в процесі професійної соціалізації особистості викладача ВНЗ, тобто засвоєння ним професійного досвіду й культури. У цьому процесі педагог бере участь одночасно як носій і як провідник засвоєних ним професійно значущих якостей, як об'єкт впливу на нього соціальних умов і як суб'єкт, який активно перетворює педагогічну діяльність і себе.

Професійний розвиток особистості викладача вищої школи характеризують такі основні параметри: а) структура, яка визначається послідовністю входження педагога в професійну діяльність; б) спрямованість, що є системною якістю, в структуру якої входять ставлення до професії, потреба в професійній діяльності і готовність до неї; в) суперечності як результат взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників і основа розвитку; основною в професійному розвитку педагога є суперечність між якостями особистості та об'єктивними вимогами педагогічної діяльності; г) власний час професійного розвитку особистості педагога, тобто час існування системи зумовлених педагогічною діяльністю взаємодіючих суб'єктивних і об'єктивних чинників; д) нерівномірність і гетерохронність формування професійно значущих якостей, що зумовлене різними типами завдань — пізнавальних, етичних, комунікативних, трудових, ціннісно-сміслових — для кожної стадії особистісного розвитку; прогрес у виконанні одних дій (операцій) поєднується при цьому з незмінністю або навіть регресом у виконанні інших дій (операцій); е) неперервний зворотний вплив результатів попереднього етапу на подальший; ці зворотні дії професійних досягнень на особистість викладача виступають як вторинні умови її розвитку.

Професійно значущі якості та компетенції розвиваються за допомогою перекладу загальнопрофесійного в індивідуальне. Вони є транзитивними і переходять з однієї стадії професійного розвитку на іншу. У їх основі лежать найбільш стійкі способи й форми професійної діяльності та поведінки педагога, його спосіб життя. Критерієм професійного розвитку викладача ВНЗ виступає рівень сформованості професійної компетентності, який корелює з рівнем професійної діяльності педагога, відображаючи міру оволодіння цією діяльністю.

Метою професійного самовдосконалення є досягнення усвідомленого й засвоєного образу

(ідеалу) висококваліфікованого педагога. Мета самовдосконалення, по суті, недосяжна, оскільки межі розвитку особистості не існує, але важливий сам процес наближення до цієї мети. Процес самовдосконалення викладача ВНЗ здійснюється в двох взаємопов'язаних формах — самовиховання та самоосвіти, що взаємодоповнюють один одного. Самовиховання є цілеспрямованою діяльністю педагога щодо систематичного розвитку в себе позитивних і усунення негативних якостей особистості. Професійна самоосвіта — це опосередковане практикою оновлення й удосконалення знань, умінь, навичок з метою підвищення рівня професійної компетентності. На різних етапах професійного розвитку викладача ВНЗ самоосвіти й самовихованню належить найважливіша, але змістово й методологічно по-різному організована роль.

Основні напрями професійного самовдосконалення викладачів вищої школи є такі: духовно-етичний розвиток особистості; вдосконалення професійно значущих якостей, знань, умінь і навичок; розвиток загальної, правової та педагогічної культури, естетичних і фізичних якостей; розвиток навичок самостійної роботи над собою, здібності до постійного самовдосконалення, стійкої мотивації самоформування особистості; вироблення умінь керувати своєю поведінкою, потребами й відчуттями; оволодіння методами й прийомами емоційно-вольової саморегуляції.

Соціальні умови можуть прискорювати або уповільнювати професійний розвиток викладача ВНЗ. До основних соціальних чинників, що здійснюють вплив на цей процес, належать такі: бюджет вільного часу педагога; стиль діяльності педагогічних колективів і їх формальних лідерів; стан навчально-матеріальної бази ВНЗ; наявність можливостей для творчої роботи й самоосвіти; матеріально-побутові умови життя та ін. Найважливішою передумовою професійного розвитку викладача ВНЗ виступає його спрямованість, що виражається в професійних установах і ціннісних орієнтаціях. Сформована позитивна установка на професію педагога й самоосвіту, орієнтація на культурно-гуманістичні цінності зумовлюють прогресивний особистісний розвиток викладача ВНЗ і успішність його професійної діяльності.

Вважаємо, що процес самовдосконалення викладача ВНЗ може бути активізований за умови створення ситуацій виконання професійної ролі по-новому, зокрема за допомогою тренінга професійно-особистісного зростання, який підсилює мотивацію самовдосконалення, сприяє саморозвитку особистості педагога, який знаходиться в позиції рефлексії, шляхом оволодіння ефективними способами вільної, демократичної, соціально відповідальної поведінки.

Під організацією професійного самовдосконалення розуміють систему науково обґрунтованих заходів, спрямованих на залучення до самоосвіти й самовиховання, впорядкування й удосконалення їхньої самостійної роботи щодо підтримки й підвищення рівня власної професійної компетентності, гармонійного розвитку своєї особистості.

Складність проблеми організації професійного самоудосконалення викладачів ВНЗ полягає в тому, що вона є об'єктивно-суб'єктивним процесом. Унаслідок цього в управлінні системою самоосвіти беруть участь як елементи зовнішньої системи, так і індивідуальна свідомість конкретного педагога. Система самовдосконалення педагога включає такі компоненти: установку; педагогічний самоаналіз; цілі й завдання; зміст; методи; ефективність навчання й виховання. Основним механізмом, що керує цією системою, є установка на саморозвиток своєї особистості.

Необхідною є також індивідуальна робота педагога щодо самовиховання, розвитку певних морально-вольових якостей з тим, щоб самоосвіта стала найважливішою потребою серед його вищих духовних потреб. Оскільки доведений достатньо щільний зв'язок між самоосвітою педагога і ступенем сформованості його установки на професію, необхідне в кожній конкретній ситуації з'ясування і створення умов, що формують позитивну установку на самовдосконалення педагога.

Високий рівень загальної професійної компетентності викладача забезпечує йому можливість значних досягнень у професійній сфері, у сфері самокерування, особистісного

вдосконалення й дозволяє в процесі професійного становлення досягти рівня педагогічної майстерності. Майстерність — це, насамперед, вищий рівень розвитку особистості, сукупності здібностей і узагальненого позитивного досвіду, вищий рівень професійних умінь у певній діяльності, досягнутий на основі рефлексії й творчого підходу.

Більшість дослідників вважає, що педагогічна майстерність — це єдність використання наукових закономірностей і передового педагогічного досвіду. При цьому відзначається факт зв'язку педагогічної майстерності з аналізом систем і структур різних сторін діяльності викладача і його індивідуально-психологічних властивостей [Плугина].

Перераховані утворення є результатом досить тривалої й складної роботи особистості щодо засвоєння діяльності й самовдосконалення, і, отже, не можуть досягатися на початковому етапі професійного становлення. Як показують дослідження, поняття «майстерність» і «професіоналізм» є близькими, але не тотожними, тому що для досягнення майстерності необхідно мати індивідуально-типологічні особливості, що затребувані в певній сфері діяльності.

Вважаємо, що управління процесом професійного самовдосконалення викладачів буде ефективнішим, якщо розглядати його як складну функціональну систему із відповідною логікою розвитку й відносно самостійними етапами протікання. У структурі процесу самовдосконалення викладача доцільно виділити чотири основні логічні взаємопов'язані етапи:

- формування професійної самосвідомості;
- цілепокладання, планування й розробка програми самовдосконалення;
- безпосередня практична діяльність щодо реалізації поставлених завдань у роботі над собою, щодо якісних змін;
- самоконтроль і корекція цієї діяльності.

Самовдосконалення матиме позитивну тенденцію під впливом у ВНЗ креативної педагогічної взаємодії між студентами й педагогічним колективом у творчо насиченому педагогічному просторі. Креативну педагогічну взаємодію ми розглядаємо як процес, спрямований на встановлення взаємин взаєморозуміння, спільної творчої діяльності педагога зі студентами. Така взаємодія створює відчуття успішності й особистісної продуктивності, дозволяє укріпити відчуття віри в свої можливості, досягти повноцінної самореалізації, дає можливість певним чином коректувати перебіг і результат обопільного впливу педагога й студента, забезпечуючи особистісно-професійне зростання кожного.

Особливістю такої взаємодії є створення можливостей для співтворчості в діяльності всім суб'єктам спілкування. Співтворчість зумовлює високий ступінь самореалізації викладачів у процесі креативного взаємовпливу педагога й студентів, розширює і збагачує досвід їхньої творчої діяльності, що виявляється у власній активності. Педагогічний сенс співтворчості багатозначний і цінний. Це усвідомлення причетності до сумісної та значущої справи, що дає відчуття затребуваності особистості, переживання відчуття радості від наявності та розширення індивідуального досвіду. Всі ці складові співтворчості продукують рівноправне зацікавлене прагнення до спілкування, дають викладачу можливість розкрити свою природну суть і індивідуальність.

Методологічні передумови, результати досліджень, наші спостереження і аналіз науково-педагогічної літератури дозволяють зробити **висновок**, що формування установки на самовдосконалення є основоположним чинником організації педагогічної самоосвіти.

### Література:

1. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога / Л. Баженова // Психолог. — 2002. — №16 (16). — С.13-15.
2. Игнатюк О. А. Саморазвитие и самосовершенствование как общие акмеологические инварианты профессионализма руководителя-лидера / О.А. Игнатюк // Проблемы и перспективы формирования национальной гуманитарно-технической элиты: зб.наук.пр. — Харьков: НТУ «ХПИ», 2004. — Вып.3 (7). — С. 221-230.
3. Чемерилова И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному



самовершенствованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 1999. — 20 с.

*У статті проаналізовано теоретичні засади самовдосконалення особистості. Визначені особливості та можливі напрями самовдосконалення викладачів вищої школи.*

**Ключові слова:** викладач, вища школа, професіоналізм, самовдосконалення.

*В статье проанализированы теоретические принципы самоусовершенствования личности. Определены особенности и возможные направления самоусовершенствования преподавателей высшей школы.*

**Ключевые слова:** преподаватель, высшая школа, профессионализм, самоусовершенствование.

*Theoretical principles of self-perfection of personality are analysed in the article. Features and possible directions of self-perfection of teachers of higher school are certain.*

**Keywords:** teacher, higher school, professionalism, self-perfection.

УДК 378:004

Р.М. Горбатюк, В.С. Федорейко, М.І. Рутило  
м. Тернопіль, Україна

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОБІЛЬНОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Постановка проблеми.** Стратегічною основою розвитку освітньої системи навчання є еволюційний підхід, застосування якого дозволяє використовувати наявний педагогічний та інтелектуальний потенціал, забезпечувати широкопрофільну підготовку фахівців і виконувати в перехідний період стабілізуючу функцію. Важливим аспектом удосконалення системи навчання є не різка зміна існуючих структур та організацій, а природне пристосування діючих компонентів освітньої системи освіти до нових потреб суспільства.

Нинішнє суспільство висуває якісно нові вимоги до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ. Значною мірою це стосується не тільки змісту, форм і методів навчання, а й спрямування сучасної професійної освіти на формування здатності фахівця до навчання впродовж життя. Особливо важливим є усвідомлення людиною значущості такого навчання для її професійної мобільності, підтримки власної конкурентоспроможності на ринку праці.

За нашим баченням, система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій дозволяє забезпечити підготовку фахівців, які мають подвійну спеціалізацію: педагогічну та інженерну. Такі фахівці, з одного боку, мають володіти навичками створення і використання різноманітних комп'ютерних технологій в управлінській сфері та у сфері навчання, а з іншого боку, бути здатними розширити свої знання і передати їх учням професійно-технічних училищ, студентам вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації тощо [1]. Ці положення є обов'язковими для забезпечення цілеспрямованості системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, її адаптивних можливостей щодо різних сфер діяльності та посадових функцій таких фахівців, вірогідності прогнозування розвитку виробництва і діяльності. Усе це потребує побудови моделі досліджуваного об'єкта, виокремлення його сутнісних зв'язків з іншими об'єктами, опис структурно-динамічних характеристик у нових умовах діяльності.

**Аналіз досліджень** науковців (Г. Александров, Г. Атанов, В. Биков, П. Гальперін, В. Давидов та ін.) показує, що моделі виконують різноманітні функції (ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, передбачувально-гносеологічну). Цілком очевидно, що моделювання пов'язане з теоретичним пізнанням. Об'єктом теоретичного знання, на відміну від емпіричного, є аналіз сутності, у процесі якого ідеалізовано виокремлюється найбільш суттєве,

що потім об'єктивується, моделюється у вигляді матеріальних конструктів за допомогою знаково-символічних засобів. Спроектована таким чином модель віддзеркалює знання про те, що повинно бути сформоване. При цьому співставлення того, що має бути сформоване, дозволяє кваліфікувати наявну педагогічну систему та усвідомлювати пошук шляхів її удосконалення.

Тому **метою** статті ми обрали теоретичне обґрунтування змістових параметрів експериментальної моделі формування професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичні узагальнення з досліджуваної проблеми підтвердили нашу думку про те, що при конструюванні експериментальної моделі головне завдання полягає в тому, щоб, використовуючи в єдності й цілісності різноманітні чинники, забезпечити гнучкість системи, зробити її здатною швидко реагувати, пристосовуватися до постійно змінюваних умов.

Використавши метод моделювання, ми зобразили систему професійної підготовки майбутнього інженера-педагога у вигляді моделі. За визначенням В. Бикова, модель — «це деякий опис системи, що характеризує такі її особливості, які відображають цілі побудови та використання моделі» [2, с. 8].

Моделювання у дидактиці трактують як «засіб висвітлення структурних елементів і зв'язків між ними, пізнання закономірностей дидактичного процесу» [3, с. 3]. Метою моделювання є аналіз результатів дослідження, що дозволяють говорити про явища, які відбуваються у реальних об'єктах [4]. Об'єктом моделювання у нашому дослідженні виступає процес професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в педагогічному університеті.

У процесі проектування моделі формування професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій ми дотримувалися таких основних положень:

1. Професійна підготовка студентів формується не лише в процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін, а також упродовж вивчення інших, зокрема професійно-орієнтованих [5, с. 142].

2. Система формування професійної підготовки студентів ВНЗ має бути цілісною, гнучкою, динамічною, має враховувати професійну спрямованість, відповідати сучасному рівню розвитку науки та інформаційних технологій, вимогам інформаційного суспільства і сучасним освітнім парадигмам [6, с. 243].

3. Система формування професійної підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою має будуватися на моделі, яка створюється, виходячи з тих виробничих функцій і узагальнених завдань діяльності, котрі має виконувати та розв'язувати фахівець, а також навичок і вмінь, якими він має володіти [7, с. 376].

На нашу думку, метод моделювання дає можливість виділити та відобразити основні компоненти та характеристики системи професійної підготовки майбутнього інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій. Модель формування професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій передбачає розкриття векторів професійних цілей і цінностей, основних функцій, задач і засобів діяльності, характеру умов діяльності фахівця, структуру необхідних і достатніх його якостей [8].

Методологічною основою проектування експериментальної моделі формування професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій є такі дидактичні принципи: наступності і перспективності, проблемності, розширення функціональних можливостей, ускладнення професійних функцій, професійної спрямованості, інформаційної технологічності навчання, варіативності та модульності, доцільності застосування інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Для нашого дослідження в процесі проектування експериментальної моделі надзвичайно важливим є питання визначення тих принципів, які зумовлюють оптимальність організації освітнього процесу ВНЗ і, водночас, результативність спроектованої моделі. З огляду на це, основними теоретичними положеннями, які зумовлюють дієвість моделі формування

професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій, є такі специфічні принципи: розширення функціональних можливостей, ускладнення професійних функцій, інформаційна технологічність навчання. Принцип розширення функціональних можливостей спрямований на корекцію змісту навчального матеріалу і втілення освітніх технологій, які поетапно формують у студентів системну методологію та первинний досвід майбутньої діяльності. Реалізація принципу ускладнення професійних функцій передбачає врахування у змісті інженерно-педагогічної підготовки перспективних напрямів професійної діяльності, які пов'язуються з суспільними вимогами до якості продукції, розвитку науки, техніки, технологій та самої людини і згідно з яким ускладнення функцій відбувається в міру зростання цілей, масштабів технологічних систем діяльності. Принцип інформаційної технологічності навчання орієнтує на побудову методики професійної підготовки на основі інформаційних технологій.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що всі ці принципи мають, вочевидь, умовну диференціацію, оскільки в цілому зорієнтовані на цілісний, випереджувальний особистісний і професійний розвиток, саморозвиток, самореалізацію студентів, формування професійної мобільності майбутніх фахівців у галузі комп'ютерних технологій.

Тому під моделлю формування професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій ми будемо розуміти цілісний педагогічний процес, в якому сукупність підходів навчання спрямована на набуття студентами знань, умінь і навичок, а також на їх випереджувальний особистісний і професійний розвиток, самопізнання, саморозвиток, самоактуалізацію, самореалізацію як майбутніх учасників професійної діяльності.

Експериментальна модель проектується з позицій низки концептуально-методологічних підходів (системного, суб'єктно-діяльнісного, інформаційно-семіотичного, компетентнісного, інтегративного, синергетичного, особистісноорієнтованого), гуманістичної теорії самоактуалізації і самореалізації особистості як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що складають цілісну систему.

У структуру авторської моделі формування професійно мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій були введені мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний і рефлексивно-результативний блоки, що забезпечило можливість відтворити цілеспрямований процес формування професійної мобільності таких фахівців.

*Мотиваційно-цільовий блок* репрезентує стратегію професійної освіти, вихідні методологічні і теоретичні положення освітнього процесу. Стратегія професійної освіти майбутніх інженерів-педагогів полягає у визначенні її провідних цілей: формування готовності майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій до професійної діяльності.

Основними теоретичними положеннями, які зумовлюють дієвість моделі педагогічної системи професійної підготовки інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій є такі специфічні принципи: розширення функціональних можливостей, ускладнення професійних функцій, інформаційна технологічність навчання. Принцип розширення функціональних можливостей спрямований на корекцію змісту навчального матеріалу і втілення освітніх технологій, які поетапно формують у студентів системну методологію та первинний досвід майбутньої діяльності. Реалізація принципу ускладнення професійних функцій передбачає врахування у змісті інженерно-педагогічної підготовки перспективних напрямів професійної діяльності, які пов'язуються із суспільними вимогами до якості продукції, розвитку науки, техніки, технологій та самої людини і згідно з яким ускладнення функцій відбувається в міру зростання цілей, масштабів технологічних систем діяльності. Принцип інформаційної технологічності навчання орієнтує на побудову методики професійної підготовки на основі інформаційних технологій.

*Організаційно-змістовий блок* моделі педагогічної системи професійної підготовки інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій відображає інтеграцію змісту загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін через упровадження в навчально-виховний процес сучасних інформаційних технологій на адаптаційному, загальноосвітньому і професійно-орієнтованому етапах.



Рис. 1. Авторська модель формування професійно мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій

Процесуально-діяльнісний блок розкриває основні засоби реалізації інтеграції змісту загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін через комплекс професійно-орієнтованих завдань і форми організації навчання (лекції, практичні і лабораторні заняття, комп'ютерні

практикуми, ділові ігри, екскурсії, конкурси тощо). Для реалізації інтегративних зв'язків професійно-орієнтовані завдання були поділені на три групи: ознайомлювального характеру; практичного спрямування; імітаційного напрямку (в умові та розв'язку містять фахові поняття).

*Рефлексивно-результативний блок* визначає результат професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій, а також самооцінку їх професійних компетентностей.

Обґрунтування та висвітлення окремих структурних елементів системи професійної підготовки інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій дозволили узагальнити здобутий результат, основою якого є професійні компетентності (знання, уміння та навички, здібності, набутий досвід особистості), які утворюються на базі засвоєних раніше психолого-педагогічних знань і сформованих фахових (комп'ютерних) навичок і вмінь. Результатом реалізації моделі формування професійно мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій має бути висококваліфікований фахівець у галузі сучасних інформаційних технологій, який володіє ґрунтовними професійними компетентностями, здатен до творчої, активної професійної діяльності.

Розроблена модель була використана для корекції робочих програм загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін, різних форм навчальної діяльності з урахуванням їх професійної спрямованості. На основі моделі акцентуємо увагу на викладанні тих педагогічних понять і категорій, які несуть у собі найбільше фактичне фахове навантаження. Наочно модель формування професійно мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій представлена на рис. 1.

**Висновки.** Розробка моделі формування професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій, на наш погляд, є винятковою потребою, оскільки практично вже зараз її можна ефективно використовувати для формування нового змісту освіти, навчальних планів, програм, написання підручників та інших навчальних книг, у розробці інформаційних технологій тощо.

Запропонована систематизація узагальнених якостей фахівця передбачає його гармонійний розвиток під час збереження своєї індивідуальності. Необхідні і достатні для професійної діяльності якості складають основу моделі формування професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій. За межами моделі знаходиться сукупність особистих якостей людини. На нашу думку, реалізувати модель формування професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій в умовах інформаційних технологій у повному обсязі можна лише на основі системного підходу.

Викладене вище зумовлює необхідність дослідження ефективності запропонованої моделі формування професійно-мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій у процесі вивчення загальноосвітніх і професійно-орієнтованих дисциплін.

### Література:

1. Ашеро́в А. Т. Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю : навч. посіб. / А. Т. Ашеро́в, О. Е. Коваленко, С. Ф. Артюх. — Харків : Вид-во Української інж.-пед. акад., 2005. — 224 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / Валерій Юхимович Биков. — Київ : Атіка, 2009. — 684 с.
3. Александров Г. Н. Вопросы моделирования деятельности и личности специалиста / Г. Н. Александров, Л. А. Полетаева // Среднее специальное образование. — 1982. — № 1. — С. 28—31.
4. Атанов Г. О. Чотирикомпонентна предметна модель учня як стандарт навчання / Г. О. Атанов // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. — К. : Наук.-метод. центр вищої освіти. — Вип. 34. — 2003. — С. 145—154.
5. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Повідайчик Оксана Степанівна. — Тернопіль, 2007. — 182 с.
6. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі : монографія / П. В. Стефаненко. — Донецьк : ДонНТУ, 2002. — 400 с.
7. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Триус Юрій Васильович. — Київ, 2005. — 649 с.

8. Нагірний Ю. П. Фахова підготовка інженерів : діяльнісний підхід / Ю. П. Нагірний. — Львів : ІНВП «Електрон», 1999. — 180 с.

*У статті обґрунтовано змістові параметри експериментальної моделі формування професійно мобільного інженера-педагога в галузі комп'ютерних технологій. Розроблена модель є ефективною за умови дотримання специфічних принципів: розширення функціональних можливостей, ускладнення професійних функцій, інформаційної технологічності навчання. Встановлено, що формування професійно мобільного фахівця передбачає розкриття векторів професійних цілей і цінностей, основних функцій, задач і засобів діяльності, характеру умов діяльності фахівця, структуру необхідних і достатніх його якостей.*

**Ключові слова:** моделювання, інженер-педагог, система, мобільність, проектування, дидактичні принципи, методологічні підходи.

*В статье обоснованы содержательные параметры экспериментальной модели формирования профессионально мобильного инженера-педагога в области компьютерных технологий. Разработанная модель является эффективной при соблюдении специфических принципов: расширения функциональных возможностей, осложнения профессиональных функций, информационной технологичности обучения. Установлено, что формирование профессионально мобильного специалиста предполагает раскрытие векторов профессиональных целей и ценностей, основных функций, задач и средств деятельности, характера условий деятельности специалиста, структуру необходимых и достаточных его качеств.*

**Ключевые слова:** моделирование, инженер-педагог, система, мобильность, проектирование, дидактические принципы, методологические подходы.

*The semantic parameters of experimental models of professional formation of mobile engineer and educator in the field of computer technology have been soundly in the article. The model is effective, subject to specific principles: extend the functionality, complexity of professional functions, information technological learning. Found that the formation of professional mobile professional provides disclosure vectors professional goals and values, core functions, tasks and activities, the nature of the conditions of professional, the structure of its necessary and sufficient qualities.*

**Keywords:** modeling, engineering teacher, system, mobility, designing, didactic principles, methodological approaches.

УДК 378.1:004.42

С.М. Горобець  
м. Житомир, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ ЗАГАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

**Постановка проблеми.** Перехід до нової парадигми суспільного розвитку, становлення постіндустріального суспільства, в якому ключову роль відіграють знання, неминуче призводить до необхідності поступової зміни системи освіти. У наш час підготовку компетентного фахівця неможливо здійснювати, спираючись лише на традиційні методи і засоби навчання. Одним із найбільш ефективних способів підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців є широке впровадження в повсякденну педагогічну практику нової комп'ютерної техніки та сучасних програмних засобів. Потрібно зазначити, що в процесі підготовки майбутніх учителів математики та інформатики основну увагу, зазвичай, приділяють використанню спеціалізованих математичних пакетів та програм навчального призначення. Проте педагогічний потенціал комп'ютерних програм загального призначення реалізується не повною мірою.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Загальнопедагогічні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій і засобів навчання досліджували В. Биков [1], М. Жалдак [2], Г. Селевко [3]; дидактичні та методичні аспекти — Р. Гуревич [4], М. Кадемія [5], Г. Коджаспірова і К. Петров [6]; проблеми створення і впровадження інформатизованих систем навчання математики й інформатики розглядають В. Лапінський, Ю. Лютюк, Н. Морзе, О. Спірін, Ю. Триус та ін.

Незважаючи на вагомий результат досліджень останніх років, доводиться констатувати, що освітні можливості застосування комп'ютерних програм загального призначення в процесі підготовки майбутніх учителів математики та інформатики висвітлені фрагментарно. Така ситуація ускладнює процес вибору викладачами ВНЗ найбільш ефективних засобів навчання, які доцільно використовувати під час підготовки студентів, що здобувають освіту за спеціальностями «Інформатика» й «Математика та основи інформатики». Під найбільш ефективними розуміються такі, які найбільш повно дозволяють використовувати дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

**Метою** статті є виявлення дидактичних можливостей найбільш поширених сучасних програмних пакетів загального призначення, які доцільно впроваджувати в процес професійної підготовки майбутніх учителів математики та інформатики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В умовах переходу до постіндустріального суспільства визначальними, обов'язковими засобами сучасного процесу навчання виступають інформаційно-комп'ютерні технології, які є одним із головних компонентів нового виду забезпечення сучасного навчального процесу у ВНЗ [7, с. 54]. Тому необхідність використання ІКТ при підготовці студентів, що здобувають освіту за спеціальностями «Інформатика» й «Математика та основи інформатики» є нагальною вимогою часу і не викликає сумнівів. Проте необхідно зазначити, що існує низка проблем, які перешкоджають цьому процесу, зокрема: недостатня державна підтримка інформатизації професійної підготовки майбутніх учителів; нестача коштів у ВНЗ на оновлення та ремонт апаратного забезпечення; висока вартість ліцензійного програмного забезпечення. Стосовно останнього потрібно зауважити, що нині існує значна кількість альтернативних програмних продуктів, які заклади освіти можуть використовувати безкоштовно, зокрема:

- на рівні операційних систем альтернативою Microsoft Windows можуть виступати широко відомі безкоштовні користувацькі системи сімейства Linux, FreeBSD, OpenBSD, OpenSolaris тощо;

- на рівні офісних пакетів у якості повнофункціональної альтернативи Microsoft Office можна розглядати безкоштовні пакети прикладних програм OpenOffice, LibreOffice, Oracle Open Office та дещо спрощені GNOME Office, KOffice, Calligra Suite, IBM Lotus Symphony. На особливу увагу заслуговує безкоштовний онлайн офіс Google Docs, за допомогою якого можна створювати текстові документи, презентації та електронні таблиці безпосередньо у мережі Інтернет;

- на рівні файл-менеджерів (програм, що дозволяють виконувати найбільш поширені операції з файлами: створення, відкриття, перегляд, копіювання, видалення, пошук файлів тощо) можна рекомендувати безкоштовні File Navigator, freeCommander, Unreal Commander та ін.

У складних економічних умовах, що склалися в державі, використання безкоштовного програмного забезпечення (ПЗ) у навчальних закладах є досить перспективним. Перші кроки щодо використання безкоштовного ПЗ вже зроблені в Росії [8] та багатьох країнах Європи, зокрема в Німеччині, Бельгії, Франції, Австрії.

Узагальнення досвіду використання ІКТ у педагогічній практиці дозволяє виокремити найбільш ефективні програмні засоби навчання, які доцільно використовувати в процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики та інформатики. Такі засоби навчання можна поділити на три групи: базові програми універсального характеру; комунікаційне програмне забезпечення та спеціалізовані навчальні програми.

Запропонований поділ є досить умовним, оскільки деякі програми належать до декількох груп одночасно. Так, сучасні складні програмні комплекси, зокрема, Moodle, містять модулі, які забезпечують можливість комунікацій, тобто обміну інформацією та повідомленнями між викладачами, студентами, адміністраторами, а також модулі, що дозволяють проводити тестування та виконують функції програм-тренажерів.

Під базовими програмами універсального характеру розуміємо програмні засоби, які не належать до розряду спеціалізованих навчальних програм, призначених для досягнення

педагогічних цілей, проте вони досить популярні та широко розповсюджені. До таких програмних засобів належать різноманітні текстові редактори, програми роботи з електронними таблицями, програми роботи з веб-сторінками (браузери).

Найбільш відомим текстовим редактором є програма Microsoft Word, проте у навчальному процесі можна використовувати безкоштовні редактори тексту, такі як Writer, з програмного пакету OpenOffice, або менш відомі AbiWord та KWord. При цьому текстовий процесор Writer є практично повним функціональним аналогом Microsoft Word. Усі зазначені програми дозволяють виконувати введення, редагування, форматування текстової інформації, у т. ч., з використанням стилів та шаблонів оформлення документів. Використання зазначеного типу програм значно полегшує написання рефератів, контрольних та курсових робіт. Автоматизація процесу верстання великих за обсягом текстових документів полегшує не лише їх початкове оформлення, а й суттєво спрощує процедуру внесення змін та доповнень, що надає можливість творчого опрацювання та підготовки текстової інформації.

Можливості сучасних текстових процесорів не обмежуються лише функціями роботи з текстом. Такі програми дозволяють, з певними обмеженнями, використовувати разом з текстом практично будь-які мультимедійні об'єкти (статичні зображення у вигляді графіків, діаграм, математичних формул, малюнків, фотографій; аудіо- та відео-фрагменти; електронний календар тощо). Одним із прикладів творчого використання таких програм є спільні проекти студентів, наприклад, робота над електронною газетою або інформаційним повідомленням.

У процесі роботи з текстовим редактором студенти не лише набувають навичок набору і форматування тексту, які необхідні майбутньому вчителю, а й отримують можливість доопрацювання початкового результату, що може слугувати одним із механізмів самовдосконалення. Отже, при певному творчому підході викладача до розробки навчальних завдань, такі програми можуть слугувати інструментами розвитку уяви, естетичного смаку, ініціативності та інших креативних здібностей студентів. Використання таких універсальних інструментів дозволяє розширити можливості подання навчального матеріалу та стимулювати студентів до творчого пошуку.

Наступним прикладом універсального програмного забезпечення можна вважати електронні таблиці. Нині найбільш розповсюдженим представником цього класу програм є Microsoft Excel, хоча існують безкоштовні функціональні аналоги, такі як OpenOffice Calc, Gnumeric, KSpread, LibreOffice Calc та ін. До найбільш суттєвих можливостей електронних таблиць належать: упорядкування, форматування, обробка числових масивів; механізми («майстри») аналізу та прогнозування, побудови діаграм, створення звітів тощо.

Редактор електронних таблиць дозволяє обрати відповідний тип діаграми та автоматизувати процес її побудови. Діаграми є наочним засобом представлення даних і полегшують виконання порівнянь, виявлення закономірностей і тенденцій у зміні показників. Окрім простої ілюстрації статистичних даних, графічне представлення масивів інформації є засобом контролю її правильності і достовірності, відмінності і подібності, а також дозволяє виявити тенденції до зміни величин у часі та просторі.

Отже, застосування під час навчання майбутніх учителів математики та інформатики такого потужного, універсального та доступного програмного засобу, як редактор електронних таблиць, дозволяє значно скоротити час на проведення обчислень й упорядкування великих масивів інформації та приділити більше уваги постановці завдань, дослідженню сутності прикладних задач і аналізу отриманих результатів. До того ж, необхідність упорядкування даних, встановлення зв'язків та залежностей між ними, використання математичних функцій при роботі з редактором електронних таблиць сприяє формуванню у студентів навичок логічного та послідовного мислення, системного та комплексного підходу до подання інформації.

Ще одна група універсальних програм представлена програмами роботи з веб-сторінками (браузерами). До найбільш популярних програм цієї групи належать Opera, Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome, Safari та ін. За умови наявності Інтернет-зв'язку, використання



браузерів надає можливість роботи з інформацією, розташованою на веб-серверах глобальної мережі; відсилати запити та отримувати відповіді від пошукових Інтернет-систем; обмінюватись інформацією з веб-орієнтованими програмними комплексами, наприклад, системами керування контентом, такими як Вікіпедія чи Moodle. Це надає можливість використовувати ресурси віртуального інформаційного простору — сайти електронних бібліотек, словники, перекладачі, довідкові портали, електронні енциклопедії та інші гіпермедійні системи, що дозволяє залучитися до знань, накопичених людством, та сформувати у студентів навички пошуку, структурування, впорядкування та зберігання інформації, необхідної майбутньому фахівцю. Завдяки залученню студентів до інформації культурного, естетичного, етичного та гуманістичного характеру може бути реалізована виховна функція Інтернету. Проте зауважимо, що внаслідок легкості та безконтрольності процесу розміщення інформації в мережі Інтернет, певна частина інформації, розміщеної на сайтах, не відповідає морально-етичним нормам, дидактичним принципам науковості та достовірності.

Використання гіперпосилань на веб-сторінках надає можливість створення нелінійної (розгалуженої) системи структурно-семантичних зв'язків між інформаційними одиницями навчального матеріалу. Такі інформаційні одиниці можуть бути подані не лише у вигляді тексту, статичних зображень, аудіо- та відео-фрагментів, а й у вигляді алгоритмічно складних Flash-модулів та веб-орієнтованих додатків, які здатні створити навчальне середовище з високим ступенем інтерактивності. Останнє означає, що під час ведення діалогу з користувачем та формулюванні відповіді на його запит, система враховує множину попередніх повідомлень та відношення між ними. Така технологія дозволяє створити модель того, хто навчається, та реалізувати принцип індивідуалізації навчання.

Комунікаційне програмне забезпечення включає програми для роботи з електронною поштою, електронні дошки оголошень, веб-форуми, програми миттєвого обміну короткими текстовими повідомленнями (так звані «Інтернет-пейджери»), програми для організації відео- та аудіо-конференцій, програми для створення та проведення Інтернет-семінарів (веб-семінарів, вебінарів), програми підтримки спільної роботи над проектами. Такі інструменти дозволяють організувати обмін інформацією між усіма учасниками навчального процесу, налагодити співпрацю та обговорення спільних питань, публікацію ідей та коментарів до них.

Найбільш поширеною групою комунікаційних програм є так звані «поштові клієнти» — програми, призначені для створення, відправки та одержання електронної пошти. Прикладами найбільш відомих поштових клієнтів є Outlook Express, KMail, Mozilla Mail, Opera Mail, Apple Mail, причому майже всі вони безкоштовні або їх вартість включена у вартість операційної системи. Обмін електронними листами доцільно використовувати для налагодження зворотного зв'язку між викладачем та студентами, що є основою функціонування дистанційної освіти. На думку І. Захарової, освітні можливості електронної пошти не використовуються у повною мірою, хоча мають значний потенціал для поліпшення якості освітнього процесу. Дослідниця розглядає електронну пошту як засіб додаткової підтримки навчально-пізнавальної діяльності (внаслідок можливості організації індивідуального спілкування студентів з викладачем); засіб управління перебігом освітнього процесу (зокрема, для дистанційної освіти, а також унаслідок можливості поширення інформації адміністративного характеру); засіб збільшення ефективності праці викладачів (через організацію такого виду навчальної роботи, як обговорення питань у віртуальних семінарах або спеціально організованих для цієї мети робочих групах) [9, с. 41].

Ще одним мережним сервісом для асинхронного обміну текстовими повідомленнями є так звані «дошки оголошень» та форуми, які дозволяють розміщувати повідомлення, коментарі, запитання у вигляді іменованого списку на веб-сторінках спеціалізованих сайтів. Така форма спілкування надає можливість винести будь-яку проблему на загальне обговорення і є досить ефективною формою самоосвіти для студентів та викладачів. Участь студентів у асинхронному обміні повідомленнями сприяє розвитку рефлексії та, відповідно, продуманому, грамотному формулюванню запитань та відповідей. Потрібно зазначити, що управління дискусією на форумі

потребує з боку викладача певних навичок, пов'язаних з умінням направити обговорення дискусійного питання у потрібному напрямку, забезпечити належний рівень культури опублікованих висловлювань, активізувати інтерес студентів, підтримувати спільний пошук та заохочувати прояви індивідуальності та творчого мислення.

Не менш суттєві дидактичні можливості мають сучасні програми миттєвого обміну повідомленнями, серед яких найбільш відомими є ICQ, Skype, IRC, MSN Messenger, Yahoo! Messenger, AOL Instant Messenger (AIM), Google Talk, які дозволяють підтримувати обмін текстовими повідомленнями та файлами у реальному часі. Деякі з наведених програм, зокрема, Skype, MSN Messenger, Google Talk, AIM дозволяють організовувати аудіо- та відео-конференції між абонентами.

Особливої уваги заслуговує використання у педагогічній практиці можливостей онлайн зустрічей та спільної роботи в режимі реального часу, що забезпечується технологіями та інструментами так званих веб-конференцій (веб-сеінарів, вебінарів) [10]. Найбільш відомими програмними реалізаціями таких технологій є Adobe Acrobat Connect, Microsoft Office Live Meeting, GoToWebinar та GoToMeeting Corporate, безкоштовні Openmeetings та Mikogo. Використання зазначених програм дозволяє учасникам, які можуть знаходитись навіть у різних країнах, спільно проводити онлайн презентації; синхронно переглядати Інтернет-сторінки, відеофайли та статичні зображення; вести автоматичний запис усіх подій та повідомлень конференції; використовувати інтерактивну віртуальну дошку; делегувати функції ведучого іншому учаснику конференції. Залежно від активності та рольових функцій учасників такої електронної конференції вона може відбуватися у вигляді консультації, обговорення, семінару чи лекції.

Останнім часом усе більшої популярності набувають системи підтримки спільної роботи над проектами (так звані «Groupware»). Серед найбільш відомих безкоштовних програмних пакетів можна зазначити Zimbra, Citadel, Feng Office Community Edition, eGroupWare, основними модулями яких є: календар з підтримкою синхронізації між усіма учасниками проекту; спільна адресна книга; система обміну повідомленнями та файлами; інформаційний журнал зі списком спільних та власних справ кожного учасника проекту; нотатки та нагадування; менеджер проектів з можливістю побудови діаграм, які ілюструють перебіг виконання робіт; сховище файлів з керованим доступом; засоби редагування та керування веб-сайтами; інструменти для проведення опитувань, голосувань, визначення рейтингів тощо. Такі надпотужні системи дозволяють здійснювати спільну пошукову, науково-дослідницьку роботу, розробляти та впроваджувати колективні проекти, створювати бази знань.

Важко переоцінити позитивний педагогічний ефект від використання інформаційних систем підтримки спільної роботи над проектами під час підготовки студентів економічних спеціальностей. У процесі такої роботи студенти набувають навичок і вмінь:

- спільно працювати в групах, брати участь у процесі прийняття рішень, набувати навичок співробітництва, розвивати почуття такту і дипломатичність, керувати людьми і направляти їх діяльність;
- знаходити, впорядковувати та аналізувати нову інформацію; інтегрувати знання, отримані з різних джерел; формувати власні судження; поглиблювати знання в галузі математики та інформатики; набувати навичок самоорганізації; створювати власний продукт; вчитися робити що-небудь унікальне; вивчати і впроваджувати в практику передові стратегії вирішення проблеми; аналізувати й оцінювати роботу інших; розвивати в собі ініціативність;
- пізнавати свої власні сильні і слабкі сторони, отримувати почуття задоволення від виконаної роботи, давати реальну оцінку своїм можливостям щодо сформульованих завдань [11, с. 139];
- формувати навички роботи з обчислювальною технікою та спеціальним програмним забезпеченням, підвищити рівень комп'ютерної грамотності, засвоїти прийоми отримання та передачі інформації.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** З огляду на зазначене, в навчальному

процесі ВНЗ необхідно більш широко використовувати базові програми універсального характеру (текстові редактори, програми роботи з електронними таблицями, перегляд веб-сторінок), а також комунікаційне програмне забезпечення (програми для роботи з електронною поштою, організації відео- та аудіо-конференцій, створення та проведення Інтернет-семінарів, підтримки спільної роботи над проектами, миттєвого обміну короткими текстовими повідомленнями, електронні дошки оголошень, веб-форуми). Це дозволить сформувати стійкі пізнавальні інтереси та посилити мотивацію до навчання і самоосвіти, активізувати навчально-пізнавальну діяльність, розвивати творчі здібності майбутніх учителів інформатики та математики. Перспективами подальших досліджень є аналіз та вибір спеціалізованих навчальних програм, використання яких сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів математики та інформатики.

### Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти [Монографія] / В. Ю. Биков. — К.: Атіка, 2009. — 684 с.
2. Жалдак М. И. Система подготовки учителей к использованию информационных технологий в учебном процессе: дисертация в форме научного доклада доктора педагогических наук: спец. 13.00.02 «Теория та методика навчання (математика)» / М. И. Жалдак. — М., 1989. — 48 с.
3. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 208 с.
4. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. — Вінниця: ООО «Планер», 2005. — 366 с.
5. Кадемія М. Ю. Інтерактивні засоби навчання: навчально-методичний посібник / М. Ю. Кадемія, О. А. Сисоєва. — Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. — 217 с.
6. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров — М.: Академия, 2001. — 256 с.
7. Спірін О. М. Характерні дидактичні вимоги до форм навчання за кредитними технологіями / О. М. Спірін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2005. — Вип. 25. — С. 53—57.
8. О плане перехода федеральных органов исполнительной власти и федеральных бюджетных учреждений на использование свободного программного обеспечения (2011 — 2015 годы): Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №2299-р [Електронний ресурс]. — Режим доступа: <http://government.ru/gov/results/13617/>
9. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
10. Кухаренко В. М. Методологічні аспекти дистанційного навчання / В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко // Вісник Академії дистанційної освіти. — 2003. — № 1. — Київ: Вид-во «Міленіум». — С. 16—21.
11. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. — Мн.: Пропилей, 2001. — С. 121—140.

*Проаналізовано дидактичні можливості найбільш поширених сучасних програмних пакетів загального призначення. Зроблено акцент на можливостях використання безкоштовного програмного забезпечення. Запропоновано застосовувати комп'ютерні програми загального призначення в процесі підготовки майбутніх учителів математики та інформатики.*

**Ключові слова:** комп'ютерні програми загального призначення, комунікаційне програмне забезпечення, підготовка вчителів математики та інформатики.

*Проанализированы дидактические возможности наиболее распространенных программных пакетов общего назначения. Сделан акцент на возможностях использования бесплатного программного обеспечения. Предложено применять компьютерные программы общего назначения в процессе подготовки будущих учителей математики и информатики.*

**Ключевые слова:** компьютерные программы общего назначения, коммуникационное программное обеспечение, подготовка учителей математики и информатики.

*The didactic possibilities of teaching the most common software packages of general use are analyzed. The emphasis is laid on the possibilities of the use of free software. The usage of general-purpose computer programs in the process of*

*professional training of the prospective mathematics and computer science teachers' is proposed.*

**Keywords:** *general-purpose computer programs, communications software, the training of mathematics and computer science teachers.*

УДК 37.02

М.Г. Гулішевська  
м. Вінниця, Україна

## ІСТОРИКО-КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ЕВРИСТИКА

*Немає нічого більш важливого, ніж уміння знайти джерело відкриття — це, по-моєму, ще цікавіше, ніж зробити сам винахід.  
Г.В. Лейбніц*

**Постановка проблеми.** Сучасна система педагогічної професійної освіти має орієнтувати майбутнього педагога на розвиток інтелектуальних і творчих задатків особистості, на врахування попереднього досвіду учнів і на формування евристичної діяльності, тобто на конструювання власних знань і на створення освітніх продуктів. Як відомо, найнадійнішим знанням є те, що побудоване самостійно. Наскільки важко досягти такого набуття наукових знань у навчанні також добре відомо [12]. Адже чим досконаліші форми такого знання, тим глибше в них приховані апріорні уявні моделі, якими була викликана їх побудова. Конструювання власних наукових знань можливе завдяки науці, що має назву «Евристика».

**Аналіз попередніх досліджень.** Результати аналізу наукових праць виявили багато досліджень, присвячених різним аспектам евристики, зокрема праці філософів Р. Абдєєва, В. Андрущенко, В. Бранського, А. Ракітова та інших, у яких розглядаються питання щодо становлення людини як суб'єкта власної життєдіяльності, ролі евристики в науковому пізнанні. Психолого-педагогічна теорія евристичного навчання представлена В. Соколовим і А. Хуторським; евристика як методологія формування діяльності, спеціальні розділи евристики розглядаються В. Андрєєвим, Г. Альтшулером, М. Бурдою, Ю. Колягіним, Ю. Кулюткіним, Д. Пойя, Г. Саранцевим, О. Скафою, Л. Фрідманом та іншими.

Проведений аналіз робіт вищезазначених авторів підтверджує, що існує низка концепцій, які свідчать про те, що евристика як самостійна наука ще не сформувалася, а процес конструювання власних наукових знань відбувається хаотично.

Тому постає завдання розглянути та критично оцінити історію розвитку евристики, зародження педагогічної евристики та на основі проведеного аналізу сформулювати визначення евристики як науки.

**Мета статті** — провести історико-критичний аналіз різних трактувань поняття евристика, виділити серед них поняття педагогічної евристики та на основі цього сформулювати визначення евристики як науки, визначити її мету й предмет.

**Виклад основного матеріалу.** Основи евристики зародилися у Стародавній Греції в методах здбуття нових знань, розроблених філософами відповідного періоду часу. Термін *евристика* походить від фрази Архімеда «Еврика!» (з давньогрецької — знайшов, відкрив), яку він вимовив, виявивши оригінальне розв'язання складної за мірками того часу задачі — вимірювання об'єму золоті корони надзвичайно складної форми. За легендою, розв'язок прийшов до Архімеда, коли той перебував у ванні. Він простежив за водою, що витісняється із заповненої до країв ванни після занурення в неї людини. Очевидно, об'єм води у ванні зменшився, і можна точно (чисельно) визначити наскільки, зібравши воду, що витісняється з ванни в посудину простої форми, такої як прямокутний паралелепіпед. Зануривши корону у посудину з водою він виміряв її об'єм [4].

Використаний Архімедом розв'язок був творчим. Він не читав розв'язання схожого завдання, але виявив його самостійно в результаті вищої розумової діяльності. *Дізнатись, яким*

**чином людина знаходить принципово нові розв'язки виникаючих завдань — це є предметом сучасної науки, яка називається евристика.**

Хоча Архімед і зробив певний внесок у теорію творчих розв'язків, він не був першим ученим, що почав дослідження в цій галузі.

Термін *евристика* в III ст. н.е. ввів знаменитий грецький математик Папп Олександрійський. Він узагальнив праці античних математиків і методи, відмінні від суто логічних, об'єднав під назвою «евристика», про яку говорить у 7 томі свого «Математичного збірника». Він говорить, що: «Евристика створена працями трьох людей: Евкліда, автора «Начал», Апполонія із Перги й Арістея старшого» [10].

Вагомий внесок у розвиток евристики зробив математик Рене Декарт (1596-1650). Він досліджував можливості розв'язання геометричних задач і досяг неабиякого успіху. Вчений вважав, що немає п'яти або десяти видів завдань, які можна було б вивчити і розв'язувати всі геометричні задачі за шаблоном. Процес розв'язування будь-якої геометричної задачі не обходиться без задіяння творчого мислення.

Застосований до геометрії метод Декарт розширив на виконання будь-яких завдань. Він зазначав, що для виконання завдання слід зробити три кроки. 1. Завдання потрібно звести до математичного. 2. Це завдання потрібно звести до вигляду, в якому воно стане простим алгебраїчним. 3. Алгебраїчне завдання зводиться до розв'язання одного рівняння. Таким чином можна виконати будь-яке завдання [10].

У галузі евристики працювали також Г. Лейбніц, А. Сен-Сімон.

Термін *евристика* в його сучасному значенні вжив математик і філософ Б. Больцано (1781-1848), назвавши цим словом четверту частину своєї праці «Наукоучіння»: «Про мистецтво відкриття, або Евристика». Він зазначив, що у процесі доведення не слід поспішати до суб'єктивної очевидності того чи іншого висловлювання, оскільки це може призвести до помилки [10].

Французький математик Пуанкаре (1854-1912) цікавився внутрішнім механізмом виникнення творчих рішень. На його думку, правильний шлях до розв'язання обирається раптово, в результаті «наукового прозріння». Перед прозрінням слідує тривала несвідома робота, при тому що вчений свідомо працює в тому ж напрямі [10].

П. Енгельмейер (1855-1939) визначив три етапи у процесі творчої роботи над виконанням завдання, які описав у своїй роботі «Теорія творчості». Спершу з'являється задум: людина усвідомлює, як буде виглядати виконане завдання. Далі людина формулює план, за яким вона буде виконувати завдання. І завершується справа втіленням плану в життя [10].

Більш чіткого виділення в якості окремої науки евристика набула до кінця XX ст. Поняття евристика розглядається декількома науками й різними дослідниками з різних позицій.

В інженерії та винахідництві евристику ототожнюють із психологією наукової творчості, а саме процесом подолання інертності мислення та прискоренням пошуку розв'язування нестандартних задач. Цим займаються науковці Г. Альтшулер, Г. Буш, Н. Латипов, Д. Троїцький та інші.

Евристика розглядається психологами як спеціальний розділ науки про мислення. Психолог В. Пушкін зазначає, що евристика — це галузь знання, «яка вивчає формування нових дій у незвичній ситуації». Вона може стати наукою «тільки в тому випадку, якщо евристичні процеси, які призводять до нових дій, знайдуть своє математичне обґрунтування» [9].

У філософії евристика трактується як наука про виникнення нового (суджень, ідей, способів дії) в знанні і діяльності людини [11].

У кібернетиці розглядають евристичне програмування — спеціальний напрям у моделюванні розумової діяльності за допомогою електронної техніки [10].

У кожній із зазначених наук під поняттям евристика розуміють різний зміст, але безперечним є те, що евристика нерозривно пов'язана з творчою діяльністю. Спільним між цими поняттями є те, що вони являють собою новизну, непередбачуваність, унікальність, нестандартність. Такі якості застосовуються до поняття «творчість» як до результату творчої

діяльності, а до поняття «евристика» як прийоми, методи й засоби досягнення цього результату.

Що ж стосується евристики з педагогічної точки зору, то її в першу чергу пов'язують із «Сократівською бесідою» (469-399 р. до н.е.). Він за допомогою особливих питань, які активізували й направляли мислення співрозмовника, допомагав йому самостійно підійти до розв'язання проблеми, в результаті чого істина відкривалась не лише учневі, але й учителеві [12].

Метод Сократа розвивався й удосконалювався у працях великих педагогів. Я. Коменський (1592-1671) писав: «... людей потрібно вчити найголовнішим чином тому, ...щоб вони досліджували і пізнавали самі предмети, а не пам'ятали тільки чужі дослідження і пояснення» [6].

А. Дістервег (1790-1866) бачив розвиваючі можливості евристичного підходу до навчання, який стимулював самодіяльність учня, що сприяло відкриттю ним істини шляхом власних міркувань і досліджень. У «Керівництві для німецьких вчителів» він писав: «Учи якомога менше. Всяка метода погана, якщо привчає учнів до простого сприйняття чи пасивності, і хороша, якщо збуджує в ньому самодіяльність» [5].

Однак, перше значне обґрунтування евристичного методу зустрічається у працях Г. Армстронга. У 1889 р. у книзі «Евристичний метод» автор зазначає, що «евристичний метод ставить учнів у положення дослідника і дозволяє відкривати наукові факти, замість того, щоб тільки слухати про них...» [2].

Розробкою евристичної діяльності як педагогічної проблеми займався Д. Пойа (1887-1985). Він пропонує розробляти евристику й розкривати структуру творчого мислення, використовуючи власний досвід у розв'язуванні задач і спостереження за тим, як розв'язують задачі інші. Учений формулює загальні правила, що лежать в основі пошуку розв'язків, та описує на прикладах структуру деяких евристичних прийомів [8].

У нинішній час дослідженням і розробкою евристичних прийомів і методів як психолого-педагогічною проблемою займаються В. Андрєєв, Ю. Кулюткін, О. Скафа, А. Хуторський та інші.

Дослідження Ю. Кулюткіна показали значення використання евристичних прийомів у таких видах навчальної роботи, як самостійне виведення учнями формул і закономірностей, розв'язування нестандартних задач з математики, хімії, фізики, виконання стилістичних вправ, виконання практичних і лабораторних робіт. Автор називає евристики метаспособами: «Методи, за допомогою яких учень відкриває нові способи розв'язання, будує нестереотипні плани і програми, ми будемо називати евристичними: евристики — це метаспособи, за допомогою яких відшуковуються конкретно-змістові методи розв'язання» [7].

В. Андрєєв вважає евристичними такі спонукальні запитання, вказівки, аналогії, засоби наочності, «які або знижують важкість поставленої навчальної проблеми до відповідного рівня творчого розвитку учня, або створюють сприятливі умови для «мікронавчання» і «мікророзвитку», розширюючи тим самим зону найближчого творчого розвитку учня до відповідного рівня важкості навчальної проблеми» [1].

Отже, автор розповсюджує функції евристик не тільки на способи діяльності, а й на навчальні розпорядження, на засоби наочності, якщо вони допомагають творчому розвитку учня.

А. Хуторський розглядає питання дидактичної евристики, яка як педагогічна система зародилась із необхідності розробки теорії і технології практичної реалізації ідей вільного природовідповідного навчання, орієнтованого на самореалізацію учнів і вчителів. Основна особливість цієї системи в орієнтації вчителів на власне пізнання учнями першоджерел буття.

Евристику А. Хуторський трактує, як «науку про творчість, про творчу діяльність людей з метою отримання нових результатів у досліджуваних ними галузях: кібернетиці, психології, медицині та інших» [12].

О. Скафою була розроблена класифікація евристик, основою якої було обрано рівень узагальнення прийому та рівень узагальнення мети (прийоми досягнення визначених цілей), а також розроблені засоби евристичного навчання у вигляді евристико-дидактичних конструкцій.

О. Скафа у своєму дослідженні під евристикою розуміє процес пошуку нового продукту діяльності. Мета евристики — дослідити методи, прийоми й правила, які використовуються для

здійснення відкриття та пошуку розв'язання завдання [10].

З педагогічної точки зору евристика як наука трактується по-різному. Переконались у цьому можна, розглянувши це поняття в педагогічному словнику С. Гончаренка [3]. Отже, евристика трактується як:

1. Спеціальні методи розв'язування задач (евристичні методи), які зазвичай протиставляються формальним методам розв'язування, що спираються на точні математичні моделі. Використання евристичних методів (евристик) скорочує час розв'язання задач порівняно з методом повного довільного перебору можливих альтернатив. Іноді в психологічній і кібернетичній літературі евристичними вважають будь-які методи, спрямовані на скорочення перебору варіантів, або індуктивні методи розв'язування задач.

2. Організація процесу продуктивного творчого мислення (евристична діяльність). У цьому розумінні евристику розуміють як сукупність притаманних людині механізмів, за допомогою яких породжуються процедури, спрямовані на розв'язання творчих завдань.

3. Наука, яка вивчає евристичну діяльність; спеціальний розділ науки про мислення. Її основний об'єкт — творча діяльність; найважливіші проблеми — завдання, що пов'язані з моделями прийняття рішень.

4. Спеціальний метод навчання (сократичні бесіди) або колективне розв'язування проблем. Евристичне навчання історично започатковане Сократом, полягає у пропонуванні учням серії спонукальних запитань і прикладів. Колективний метод розв'язання складних проблем (метод «мозкового штурму») ґрунтується на тому, що учасники колективу ставлять авторові ідеї розв'язання допоміжні запитання з прикладами і контр прикладами.

5. Методична або методологічна наука, предметом якої є розв'язання проблем в умовах неозначеності, — спеціальний розділ науки про мислення. Головною проблемою евристики є усунення суперечностей.

Базуючись на цьому, ми у своєму дослідженні *під евристикою будемо розуміти науку, за допомогою якої можна знайти джерело відкриття нових знань.*

*Мета евристики — дослідити методи, прийоми, засоби, які можна використовувати для відкриття і конструювання власних знань.*

**Висновок.** Розглянувши різні підходи до поняття евристика, ми прийшли до висновку, що *евристика це*: наука про творчість; наука, яка вивчає специфіку творчої діяльності; спеціальний розділ психології про мислення; метод навчання; прийом відшукування способів розв'язування задач за допомогою електронної техніки; сукупність прийомів для розв'язування задач, виконання теоретичних досліджень, конструювання моделей; метод відкриття нового; процес пошуку нового продукту діяльності.

На основі проведеного аналізу визначено поняття евристики як науки, а також визначено її мету і предмет, які ми будемо застосовувати у своєму подальшому дослідженні.

### Література:

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития: учебное пособие / В.И. Андреев. — Казань, 1994. — 247 с.
2. Армстронг Г. Эвристический метод обучения или Искусство представлять детям самим доходить до познания предметов / Г. Армстронг. Извлеч. и пер. А.П.Павлова. — М., 1900. — 23 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Гратцер У. Эврики и эйфории. Об учених и их открытиях. / У. Гратцер. Пер. с англ. Б. Козловского. — М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2011. — 656 с.
5. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. / А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика. - Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. — М.: Уч. пед. издат., 1955.
7. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. — Самара: СамГПУ, 2002. — 400 с.
8. Пойа Д. Как решать задачу. / Д. Пойа. — Львов: Журнал «Квантор», 1991. — 216 с.
9. Пушкин В.Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. / В.Н. Пушкин. — М.: Политиздат, 1967. — 271 с.

10. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. [Монография] / Е.И. Скафа. — Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. — 439 с.
11. Философский словарь. / Под ред. И.Т. Фролова.— 4-е изд. — М.,1980. — 448 с.
12. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. / А.В. Хуторской. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.

*У статті проведено історико-критичний аналіз поняття евристика, виділено педагогічну еристику та на основі цього сформульовано визначення евристики як науки, встановлено її предмет і мету.*

**Ключові слова:** поняття евристики, мета евристики, предмет евристики.

*В статье проведен историко-критический анализ понятия эвристика, выделена педагогическая эвристика и на основе этого сформулировано определение эвристики как науки, установлен ее предмет и цель.*

**Ключевые слова:** понятие эвристики, цель эвристики, предмет эвристики.

*This article conducted historical and critical analysis of the concept of heuristic, allocated teaching heuristic and based on that are formulated the definition of heuristic as a science, established its subject and the purpose.*

**Keywords:** concept of heuristic, the purpose of heuristic, the subject of heuristic.

УДК 378.147

Н.В. Добровольська  
м. Вінниця, Україна

## ЩОДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ

**Вступ.** Нині сучасний ринок праці висуває високі вимоги до підготовки фахівців у галузі туристичної індустрії, зокрема менеджерів. Туристична індустрія включає в себе різні суб'єкти туристичної діяльності (готелі, туристичні комплекси, кемпінги, мотелі, пансіонати, підприємства харчування, транспорту, заклади культури, спорту тощо), які забезпечують прийом, обслуговування та перевезення туристів. Туристична індустрія впродовж останніх десятиліть стала однією з найважливіших сфер економіки, забезпечуючи десятку частину всього світового валового продукту [4]. Тому наразі Україна потребує висококваліфікованих фахівців саме в цій галузі, оскільки означає проблема існує, й особливо гостро постала ще під час проведення Євро 2012.

Підготовка кваліфікованих фахівців, а саме менеджерів, у галузі туристичної індустрії є досить актуальним питанням сучасної вищої школи. На нашу думку, найбільш ефективні шляхи створення оптимальних умов для набуття студентами професійної компетентності знаходяться в сфері актуалізації можливостей навчального процесу а, саме, впровадженні в навчальний процес ігрових методів навчання.

**Аналіз попередніх досліджень.** Ділові ігри як педагогічне явище досліджуються як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, а саме: Б. Ананьєвим, Н. Анікеєвою, А. Бадаєвим, Е. Берном, М. Бірштейном, О. Вербицьким, Д. Виготським, К. Гроссом, Л. Денисовою, А. Леонтєвим, А. Макаренко, С. Мезеніним, І. Первиним, В. Петрук, П. Підкасистим, В. Платовим, К. Склярєнко, В. Трайневим та ін.

У дослідженнях зазначається, що ігровий метод характеризується педагогічною ефективністю (А. Балаєв, М. Бірштейн, О. Вербицький, А. Новіков, В. Платов та ін.), практичною направленістю (І. Абрамова, С. Неверкович, А. Прутченков та ін.), креативністю (І. Первин, П. Підкасистий, Ю. Тюніков та ін.), діалогічністю (В. Давидов, С. Занько, А. Усова) та ін.

Метою даної статті є розгляд проблеми використання ділових ігор у процесі підготовки майбутніх менеджерів туристичної індустрії, а також уточнені професійних компетенцій, що формуються у майбутніх фахівців засобами ділових ігор.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «ділова гра» у науковій педагогічній та методичній літературі має багато визначень, проте єдиного підходу до визначення цієї дефініції немає.

У своєму дослідженні під діловою грою ми розуміємо модель взаємодії студентів у процесі досягнення цілей навчання, що імітує ті або інші практичні ситуації професійного спрямування. Зазначимо також, що ділова гра є одним із засобів активізації навчального процесу в системі освіти. Як зазначає в своїх дослідженнях В. Платов [5], у діловій грі синтезуються характеристичні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій, ігрового проектування і ситуаційно-рольових ігор.

Зазначимо, що переваги застосування ділових ігор у процесі підготовки майбутніх менеджерів полягають у тому, що:

- гра допомагає пришвидшити час накопичення професійного досвіду;
- гра дає можливість експериментувати з подіями, пробувати різні стратегії рішення поставлених проблем без проблемних наслідків;
- у діловій грі «знання засвоюються не про запас, не для застосування в майбутньому, не абстрактно, а в реальному для учасника процесі інформаційного забезпечення його ігрових дій, в динаміці розвитку сюжету ділової гри, у формуванні цілісного образу професійної ситуації» [2, с. 129];
- гра дозволяє формувати «у майбутніх фахівців цілісне бачення професійної діяльності в її динаміці» [2, с. 142];
- ділова гра дозволяє набути соціального досвіду (комунікації, ухвалення рішень і тому подібне).

Цей метод навчання дозволяє імітувати процеси професійної діяльності, забезпечуючи ситуацію, досить близьку до реальності. Студентам пропонується на основі конкретної ситуації, що постійно змінюється, виробляти управлінські рішення, що будуть враховані при моделюванні наступних етапів розвитку. Це, в свою чергу, сприяє удосконаленню тактики управління та закріпленню практичних навичок.

Ігровий метод навчання є унікальним механізмом акумуляції та передачі соціального досвіду як практичного — вміння розв'язувати задачі, так і етичного, пов'язаного з певними правилами та нормами поведінки в різних ситуаціях [1].

Розробляючи ділові ігри для підготовки майбутніх менеджерів туристичної індустрії ми посилалися на кваліфікаційні вимоги (професійні стандарти) до менеджерів туристичної індустрії, а також враховували вимоги роботодавців з галузі до основних професійних компетенцій, необхідних для виконання посадових обов'язків менеджерів.

Слід зазначити, що компетентність — складна, багатоаспектна категорія, яка найбільш повно і всебічно характеризує фахівця-професіонала. Професійна компетентність — практична реалізація професійних здібностей та ділових якостей працівника в їх синергетичному взаємозв'язку і взаємозалежності. «Доцільність введення поняття «професійна компетентність» обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що поєднує такі поняття як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та ін.» [3, с. 28].

Професійна компетентність менеджера туризму — це важливий аспект його професійної культури, здатність до здійснення стратегічних, аналітичних, організаційно-розпорядчих, консультативно-дорадчих, контрольних функцій та ефективної самореалізації в умовах практичної діяльності на підставі спеціальних знань, умінь, цінностей, необхідних для професійної діяльності у сфері туристичної індустрії. У системі професійної компетентності необхідно розглядати спеціальну компетентність, соціальну компетентність, особистісну та індивідуальну компетентність [6].

Так у своєму дослідженні І. Саух визначає професійну компетентність менеджера туризму як найбільш загальну характеристику здатності фахівця ефективно виконувати професійні обов'язки (функції) у своїй професійній сфері діяльності (туристичній індустрії), своєрідний індикатор, якісно-кількісної характеристики рівня професіоналізму [6].

Ми вважаємо, що сучасним фахівцям туристичної індустрії необхідно мати такі професійні компетенції та якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності, як: комунікативні здібності; високий рівень розвитку мислення; вербальні здібності (уміння швидко переключатися з одного предмета на інший, уміння говорити чітко, зрозуміло, виразно); уміння оперативно приймати рішення і т.д. Роботодавці традиційно звертають особливу увагу на такі компетенції, як: уміння працювати в команді, високий комунікативний рівень, легкість адаптації, гнучкість мислення, уміння пропонувати нестандартні варіанти рішення проблем, бажання вчитися і розвиватися, тобто креативність майбутнього фахівця.

Нами визначені такі складові компетентності менеджера: 1) інтегративна компетентність - здатність до інтеграції знань, умінь і навичок та їх ефективного використання в умовах швидкої адаптації організацій до вимог зовнішнього середовища; 2) соціально-психологічна (емоційна, перцептивна, концептуальна і поведінкова компетентність) — здатність до лідерства, до цілепокладання, уміння реалізувати стратегії, плани і здатність до новаторської діяльності, знання і вміння у сфері сприйняття, розуміння поведінки людей, мотивація їх діяльності, високий рівень емпатичності й комунікативної культури; 3) організаційна компетентність у специфічних сферах управлінської діяльності — прийнятті рішень, аналізі інформації, методах роботи з людьми, використанні комп'ютерної та обчислювальної техніки тощо.

У своєму дослідженні ми розглядали професійні компетенції згідно з видами діяльності і розподілили умовно на компетенції, що проявляються у проектуванні технологічних процесів готельного сервісу, здійсненні технологічних процесів готельного сервісу здійсненні контролю й оцінки результатів технологічних процесів готельного сервісу.

Важливою складовою при розробці ділових ігор було визначення особових якостей, необхідних менеджерів туристичної індустрії, таких як 1) готовність до професійної діяльності; 2) мотивація на обслуговування для задоволення запитів клієнта; 3) здатність до нестандартних рішень, комунікабельність, уміння переконувати, цілеспрямованість.

Розробка ділових ігор вимагає, в першу чергу, жорсткої диференціації предмета, мети і засобів навчання. У зв'язку з цим при розробці ділової гри ми дотримувались наступного алгоритму дій: визначення теми гри, тобто понять, які будуть вивчатися і досліджуватися. Наприклад, предметом формування професійних компетенцій виступали ігри «Виробнича нарада», «Вирішення конфліктної ситуації», «Атестація працівників»; моделювання бажаного образу фахівця, що має сформовані професійні компетенції; визначення мети ділової гри та диференційованих завдань для навчання; розробка регламенту гри та умов її проведення.

При проведенні ділової гри в навчальному процесі підготовки майбутніх менеджерів туристичної індустрії, слід дотримуватися наступного алгоритму:

- введення в гру, на цьому етапі учасників знайомлять з цілями і завданнями гри, що проводиться, загальним регламентом, здійснюють консультивання й інструктаж. Проте, якщо потрібно, гри може передувати лекція або бесіда за тематикою гри;
- розподіл слухачів на групи, оптимальний розмір групи, 5-7 чоловік; у кожній групі визначають лідера і розподіляються ігрові ролі. Це можна зробити як на початку гри, так і під час її проведення;
- занурення в гру, на цьому етапі студенти отримують «ігрове завдання», наприклад: розробити «візитну картку команди», підготувати міні-презентацію, зробити комплімент партнерам по грі;
- системний аналіз ситуації або проблеми, на цьому етапі студенти аналізують запропоновану ситуацію, здійснюють діагностику, формулюють і ранжують проблеми, що виникли, домовляються про термінологію, знайомляться з правилами гри;
- ігровий процес — пошук і розробка варіантів рішень, прогнозування можливих потенційних проблем, ризиків і інших наслідків.

При підготовці майбутніх менеджерів туристичної індустрії ми використовували ділові ігри, спрямовані на вивчення й оволодіння технологією резервування номерів і місць у готелях. Ця робота пов'язана, в першу чергу, з функціями відділу резервування.

Мета використання таких ігор — формування у менеджерів цілісного уявлення про відділ резервування готелю і механізми його функціонування, а також компетенцій, необхідних для надання послуг у відділі резервування (на посаді секретаря відділу резервування, агента з резервування, координатора з групового резервування, асистента менеджера відділу резервування). Протягом гри студенти вивчали організаційно-управлінську структуру відділу резервування (склад служби, чисельність, підлеглість у службі); нормативно-правову і технологічну документації виконаних робіт; посадові інструкції і кваліфікаційні вимоги до персоналу цього відділу; вивчали процеси раціональної взаємодії відділу резервування з іншими підрозділами готелю; освоювали інформаційні технології, що використовуються в роботі відділу резервування; оволодівали навичками обробки і підтвердження попередніх замовлень на проживання безпосередньо від гостей, а також від компаній, туристичних фірм та операторів, що здійснюють бронювання від їх імені за допомогою телефонних дзвінків, Інтернету.

На нашу думку, в процесі підготовки фахівців для туристичної індустрії особливу увагу слід приділяти діловим іграм, що спрямовані на оволодіння технологіями обслуговування гостей під час їх проживання в готелі. Ця робота пов'язана, в першу чергу, з функціями служб додаткових і супутніх послуг, а також з адміністративно-господарською службою готелю (посади секретаря, перекладача, технічного й обслуговуючого персоналу бізнес-центру і сервіс-бюро і т.д.).

Метою проведення таких ігор є формування у менеджерів цілісного уявлення про процес надання гостям готелю широкого спектру додаткових і супутніх послуг, професійних компетенцій, що проявляються в наданні додаткових і супутніх послуг гостям готелю.

Зміст ділових ігор цього типу полягає у: вивченні організаційно-управлінської структури бізнес-центру, сервіс-бюро, служби організації живлення, адміністративно-господарської служби готелю і так далі (склад, чисельність, підлеглість у службі, підрозділі); вивченні нормативно-правової і технологічної документації з виконуваних видів робіт; вивченні посадових інструкцій і кваліфікаційних вимог до персоналу цих служб і підрозділів; освоєнні інформаційних технологій; оволодінні навичками надання бізнес-послуг і послуг побутового характеру гостям готелю, а також можливості надавати інформацію з будь-яких питань, що цікавлять клієнтів готелю.

На нашу думку, потрібно також проводити ділову гру, яка спрямована на формування професійних компетенцій у сфері комунікації та взаємодії менеджерів з клієнтами та іншими співробітниками. Змістом такої гри є вирішення проблем, пов'язаних з виробничими і міжособовими конфліктами, оволодіння нормами ділового етикету та корпоративної культури, способами ведення ділових переговорів, телефонних розмов і тому подібне.

Ділові ігри використовувалися нами для створення управлінських і комунікативних навчальних моделей, сприяючих кращому розумінню інтерактивних (співпраця) і перцептивних (сприйняття і розуміння) механізмів взаємодії і колективного ухвалення рішень.

Залежно від цільової спрямованості ділові ігри поділяють на: виробничі, ті, що мають на меті ухвалення рішень з проблем виробництва, надання допомоги організації в умовах жорсткої конкуренції, розробку стратегій виживання в умовах нерентабельності; дослідницькі, ті, що пов'язані з розробкою нових концепцій, дослідженням проблем і рішень гіпотетичного характеру, прогнозуванням наслідків потенційних проблем при впровадженні нововведень; атестаційні, ті, що проводяться для виявлення рівня компетентності, кваліфікації фахівців, ухвалення рішень з питань підбору або звільнення, оцінки та атестації кадрів, управління компетентністю персоналу; навчальні ігри (дидактичні), ті, що розвивають репродуктивне, аналітичне і творче мислення, адаптаційні властивості і здібності, професійну компетентність.

Зауважимо, що специфіка «готельного бізнесу» така, що людина не може стати хорошим управлінцем і грамотно побудувати бізнес, якщо вона не знає основ, не розуміє суті роботи своїх підлеглих, якою б гарною не була її теоретична підготовка. Більше того, у багатьох компаніях серед обов'язкових вимог до кандидата зазначають здатність замінити свого підлеглого. Наприклад, під час великого напливу гостей менеджер служби прийому і розміщення має, коли

треба, зуміти зареєструвати і розмістити прибулих, відповісти на усі питання, що цікавлять їх, і так далі. Високопрофесійний керівник готелю — це людина, що досконало знає роботу своїх підлеглих і є прикладом для них. Адже якість сервісу — це не абстрактна величина, а передусім показник компетентності персоналу.

**Висновки.** Майбутній менеджер туристичної індустрії має володіти професійною мобільністю, що дозволить знати увесь процес надання послуги клієнту, забезпечувати зв'язки між окремими бізнес-процесами готельного обслуговування; володіти сучасними знаннями, новітніми навичками і передовим досвідом, накопиченими у сфері готельних послуг, у тому числі умінням працювати з комп'ютером і спеціальними програмами, а також з новітніми системами безпеки і так далі; бути готовим до високих нервових і емоційних навантажень, уміти зменшити стрес, з якими особливо часто зустрічаються працівники готелів і загалом має бути креативною особистістю.

Ігрова організація навчальної діяльності дозволяє максимально зануритись у професійне середовище туристичного бізнесу, що дозволяє змодельовати різні ситуації професійної діяльності, сприяє формуванню професійної компетентності менеджера туристичної індустрії. Використання ділових ігор при підготовці майбутніх менеджерів туристичної індустрії є необхідною умовою підготовки кваліфікованих фахівців, що відповідають вимогам сучасності.

### Література:

1. Бочарова Т.И. Комплексная деловая игра как средство формирования профессиональных навыков и функций специалиста. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. — Ставрополь, 2006. — 23 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод, пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.
3. Иванова І.В. Професіоналізація менеджменту: [Монографія] / І.В.Іванова.-К.: Нац. торг.-екон. ун-т, 2006. — 456 с.
4. Ильина Е.Н. Деятельность туристских агентств: Туристский рынок и предпринимательство: Учеб. пособие. — М.: Советский спорт, 2004. — 64 с.
5. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. — М.: Профиздат, 1991. — 156 с.
6. Саух І. В. Моделі професійної компетентності менеджера туристичної індустрії як основа конкурентоспроможності галузі / І.В.Саух [Електронний ресурс]. — Режим доступа : <http://firearticles.com>...ukr...turystychnoi-indus

*У даній статті розглянуто проблеми використання ділових ігор у процесі підготовки майбутніх менеджерів туристичної індустрії, основні вимоги щодо проведення ділових ігор, уточнено професійні компетенції, які формуються під час використання ігрових методів навчання.*

**Ключові слова:** ділова гра, компоненти ділової гри, професійні компетенції, професійна компетентність менеджера туристичної індустрії.

*В данной статье рассмотрены проблемы использования деловых игр при подготовке будущих менеджеров туристической индустрии, основные требования по проведению деловых игр, уточнены профессиональные компетенции, которые формируются в процессе использования игровых методов обучения.*

**Ключевые слова:** деловая игра, компоненты деловой, профессиональные компетенции, профессиональная компетентность менеджера туристической индустрии.

*In this article the problems of the use of business games are considered at preparation of future managers of tourist industry, the basic requirements in relation to realization of business games, professional competences that is formed in the process of the use of playing methods of studies are specified.*

**Keywords:** business game, components of business game, professional competences, professional competence of manager of tourist industry.

### О ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В КУРСЕ «ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И СЛУЧАЙНЫЕ ПРОЦЕССЫ»

Современное образование носит ярко выраженный международный характер. Проблема обучения иностранных студентов является одной из важнейших педагогических проблем в области международного образования [1, с. 198; 2, с. 23]. Опыт обучения иностранных студентов выявил проблемы, определившие задачи и направления совершенствования системы их подготовки [1, с. 199]. В научно-педагогических и диссертационных работах в области обучения иностранных граждан подчеркивается, что в настоящее время проблема обучения иностранных студентов в техническом вузе естественным наукам, в том числе высшей математике, в контексте обучения на неродном языке, исследована достаточно поверхностно [2, с. 41].

Целью подготовки иностранных студентов в инженерных вузах является формирование профессиональных навыков, развитие творческих способностей, умение самостоятельно осваивать новые знания на основе компетентностного подхода к обучению.

Цели компетентностного подхода к обучению достигаются посредством оптимального сочетания содержательного и методического компонентов в учебном процессе. Эти составляющие регламентируются системой дидактических принципов обучения в высшей школе. Из них основными принципами являются: принцип научности, принцип системности, принцип наглядности, принцип профессиональной направленности, принцип активности [3, с. 15]. Особый интерес представляет принцип профессиональной направленности [3, с. 16]. Профессионально направленное обучение формирует, развивает, стимулирует познавательную деятельность студентов к выбранной профессии.

Организация обучения иностранных студентов в инженерном вузе выдвигает на первый план другой дидактический принцип—принцип наглядности. Этому дает объяснение теория обучения на неродном языке [2, с. 123]. Язык обучения, неродной язык, выступает и как средство коммуникации, и как средство учебно-познавательной деятельности. Поэтому приходится учитывать уровень владения языком обучения и выстраивать обучение в соответствии с уровнем владения учащимся языком обучения. В результате, необходимо применять разнообразные методические приемы обучения, чтобы развивать интерес к будущей профессии, формировать правильные представления о взаимосвязи изучаемых предметов, расширять кругозор, повышать уровень познавательной активности и самостоятельности. Исследование сенсорного развития современного человека показало, что исходной моделью в принципиальной схеме процесса восприятия является **зрительный образ** [4]. Информационные технологии, глобализация информационного пространства, разнообразие приемов подачи информации оказывают сильное влияние на развитие современного молодого человека. Соответственно, система дидактических принципов трансформируется и перестраивается, а дидактические принципы расширяются и обновляются. В современных условиях одним из важнейших среди дидактических принципов обучения является принцип наглядности обучения. Базовые математические компетенции в техническом университете формируются у студентов младших курсов в процессе изучения высшей математики. Дидактический принцип наглядности становится основополагающим принципом при формировании базовых математических компетенций у студентов-иностранцев. Под принципом наглядности в современной педагогике подразумевают опору на предметы, их изображения и модели, в которых должны отражаться основные свойства, закономерности изучаемого процесса или явления [5]. Эффективность принципа наглядности повышается посредством оптимального сочетания наглядной информации и дополнительной словесной информацией. Отбор и структурирование учебного материала, правильный выбор формы,

средств и видов наглядного представления способны повысить зрительную наглядность и облегчить восприятие того или иного смыслового фрагмента.

В этой связи можно говорить о функции принципа наглядности, как функции управления познавательной деятельностью студентов, в данном случае, иностранных студентов.

Наглядность обучения отличается простотой и выделением основных свойств изучаемой темы. Этот прием способствует повышению мыслительной активности, развивает мыслительную способность учащихся, что особенно важно для студентов, обучающихся на неродном языке — иностранных студентов. От наглядности зависит скорость восприятия учебной информации, ее понимание, усвоение и закрепление полученных знаний. В результате повышается эффективность учебно-познавательной деятельности. Так что в принципе наглядности скрывается большой резерв повышения качества обучения иностранных студентов.

В этом контексте рассмотрим реализацию принципа наглядности при изложении дисциплины «Теория вероятностей и случайные процессы» студентам-иностранцам направления «Автоматизация та комп'ютерно інтегровані технології» в техническом университете. Дисциплина «Теория вероятностей и случайные процессы», являясь частью базовой математической подготовки, продолжает формировать базовую математическую компетентность студентов. Для облегчения усвоения дисциплины студентами — иностранцами, к этому времени обладающими математической компетентностью в разной степени, была сделана попытка наглядного изложения курса. Курс «Теория вероятностей и случайные процессы» ориентирован на 72 аудиторных часа, из которых 36 лекционных часов. Практические занятия проводятся в группах, составленных только из студентов — иностранцев. Такой состав групп позволяет использовать на практическом занятии конспект лекций в наглядном изложении. Краткое изложение материала с расставленными акцентами дает возможность создать информационные связи (этап формирования у студентов коммуникативной компетентности).

Под коммуникативной компетентностью понимают способность человека организовывать свою речевую деятельность способами, соответствующими конкретной ситуации общения адекватными по цели, содержанию, форме средствами [6]. В процессе преподавания дисциплины должны быть созданы условия для формирования коммуникативной компетентности. Таким образом, дисциплина «Теория вероятностей и случайные процессы» продолжает формировать базовую коммуникативную математическую компетентность.

Следующим этапом учебной деятельности является учебно-познавательная деятельность, цель которой состоит в формировании базовой профессионально-ориентированной математической компетентности. Дисциплина «Теория вероятностей и случайные процессы» начинает формировать направление и технологических приемы профессиональной подготовки студентов, подготовки студентов к выбранной профессии. С этой целью и для облегчения усвоения содержания курса вводится профессионально-ориентированное сопровождение — математические задачи с элементами профессиональной направленности, близкие прикладным, техническим задачам, либо как их часть.

Приведем пример реализации принципа наглядности в изложении лекционного материала двух тем содержательного модуля «Случайные события» курса «Теория вероятностей и случайные процессы», разработанного для студентов — иностранцев направления «Автоматизация та комп'ютерно інтегровані технології» по специальности «Автоматика та автоматизация на транспорті» в техническом университете.

Тема 1. Комбинаторные методы подсчета числа исходов опыта

Конечные множества – это множества, все элементы которых можно пересчитать или перенумеровать.  
 Пространство элементарных событий (исходов эксперимента) конечно, когда элементарные события – исходы можно пересчитать или перенумеровать.

Правила подсчета возможных способов выполнения действий

$A$	Действие	выполняется $m_1$ способами
$B$	Действие	выполняется $m_2$ способами

<b>Правило умножения</b>	$A \cdot B$ Действия выполняются друг за другом	$A \cdot B \rightarrow m_1 \cdot m_2$
<b>Правило сложения</b>	$A + B$ Выполняется какое-либо действие	$A + B \rightarrow m_1 + m_2$

Пример		
<b>Правило умножения</b>	Сколько двузначных номеров можно составить из цифр 2; 3; 5, если цифры могут повторяться?	Есть три способа выбора цифры для первого, второго и третьего мест. Согласно правилу умножения имеем $3 \cdot 3 \cdot 3 = 9$ . Вот эти числа: {23; 25; 32; 35; 52; 53; 22; 33; 55}
<b>Правило сложения</b>	Сколькими способами можно выбрать две цифры или две буквы?	Всего <b>десять цифр</b> . Первую цифру можно выбрать 10 способами, вторую – 9 способами. Согласно правилу умножения имеем $10 \cdot 9 = 90$ . Всего в <b>русском алфавите 33 буквы</b> . Первую букву можно выбрать 33 способами, вторую – 32 способами. По правилу умножения имеем $33 \cdot 32 = 1056$ . Согласно правилу сложения $90 + 1056 = 1146$ способов.

Для студентов-иностранцев, обучающихся на неродном языке, чрезмерная интенсивность и недостаточная структурированность информационного потока знаний негативно сказывается на качестве их математического образования. Организация процесса обучения с использованием конспекта лекций, в которых заложен принцип наглядности, формирует коммуникативную компетентность путем **обсуждения узловых, опорных свойств**, предложенных математических объектов и математических фактов. Полученная коммуникативная информация облегчает понимание приводимых примеров и решение профессионально-прикладных задач.

### Основные формулы комбинаторики

Формулы комбинаторики определяют общее число элементарных исходов в опыте по выбору наудачу  $m$  элементов из множества, содержащего  $n$  элементов.

#### Размещения. Перестановки. Сочетания.

Размещения	Упорядоченная комбинация $m$ элементов, выбранных из $n$ элементов, называется размещением из $n$ элементов по $m$ . Общее число размещений из $n$ элементов по $m$ определяется формулой	$A_n^m = \frac{n!}{(n-m)!}$
Сочетания	Комбинация $m$ элементов, выбранных из $n$ элементов, называется сочетанием из $n$ элементов по $m$ . Общее число сочетаний из $n$ элементов по $m$ определяется формулой	$C_n^m = \frac{n!}{(n-m)!m!}$
Перестановки	Упорядоченная комбинация $n$ элементов называется перестановкой. Общее число перестановок из $n$ элементов определяется формулой	$p_n = A_n^n = n!$

$n! = 1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot \dots \cdot n$  (эн факториал)

<b>Размещения</b>	Сколько двуцифровых номеров можно составить из цифр: 2; 3; 5 ?	$A_3^2 = \frac{3!}{(3-2)!} = \frac{1 \cdot 2 \cdot 3}{1} = 3! = 6$ {23;25;32;35;52;53}
<b>Сочетания</b>	Сколько двуцифровых множеств можно составить из цифр: 2; 3; 5 ?	$C_3^2 = \frac{3!}{(3-2)!2!} = \frac{3!}{1! \cdot 2!} = \frac{1 \cdot 2 \cdot 3}{1 \cdot 1 \cdot 2} = 3$ {2;3}; {2;5}; {3;5}
<b>Перестановки</b>	Сколько номеров можно составить перестановкой цифр: 2; 3; 5 ?	$p_3 = A_3^3 = 3! = 1 \cdot 2 \cdot 3 = 6$ {235;253;325;352;523;532}



## Тема 2. Вероятность случайного события

Каждому событию  $A$  в опыте сопоставляется мера возможности осуществления данного события. Вероятностью события  $A$  называют числовую функцию  $P(A)$ , удовлетворяющую аксиомам.

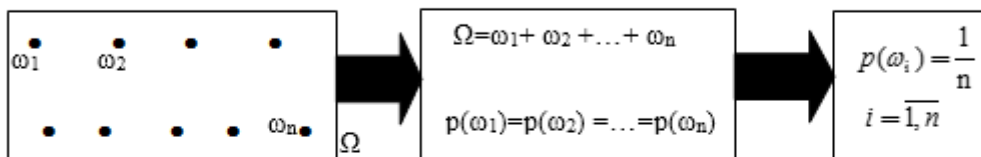
<b>Аксиомы теории вероятности</b>	<b>Аксиома1.</b> Неотрицательность вероятности	$P(A) \geq 0$ Вероятность события $A$ – неотрицательное число.
	<b>Аксиома2.</b> Нормировка вероятности.	$P(\Omega) = 1$ Вероятность достоверного $\Omega$ события равна 1
	<b>Аксиома3.</b> Аддитивность вероятности.	$P(A+B) = P(A) + P(B), AB = \emptyset$ Для несовместных событий $A$ и $B$ вероятность их суммы равна сумме вероятностей каждого события
<p><b>Замечание:</b> Аксиома - некоторое положение, которое считается истинным и не требует доказательств.</p>		

<b>Свойства вероятности</b>	<b>Свойство 1.</b>	<p>Для вероятности случайного события <math>A</math> всегда выполняется неравенство</p> $0 \leq P(A) \leq 1$
	<b>Свойство 2.</b>	$P(\bar{A}) = 1 - P(A)$ <p>События <math>\bar{A}</math> и <math>A</math> несовместны и составляют полную систему событий <math>\bar{A} + A = \Omega</math>, поэтому</p> $P(\bar{A} + A) = 1$ $P(\bar{A} + A) = P(\bar{A}) + P(A).$ $P(\bar{A}) + P(A) = 1 \text{ или } P(\bar{A}) = 1 - P(A)$

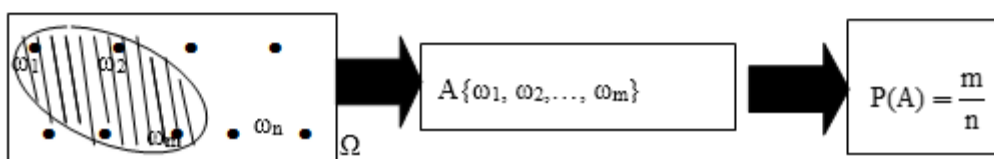
### Классическое определение вероятности

#### Классическая вероятностная схема

Общее число равновероятных исходов опыта равно  $n$ .  
Вероятность каждого из них равна  $\frac{1}{n}$ .



Вероятность  $P(A)$  события  $A$ , которому благоприятны  $m$  исходов опыта, вычисляется как отношение числа исходов  $m$ , благоприятных  $A$ , к общему числу исходов  $n$ .



Если пространство элементарных событий не является конечным множеством, то классическое определение не может быть применено

### Геометрическое определение вероятности

Равновозможные исходы опыта образуют непрерывное множество  $\Omega$  с подмножеством  $\omega$ .  
Вероятность события  $A$ , которому благоприятны исходы подмножества  $\omega$ , равна

$$P(A) = \frac{\text{mes}\{A\}}{\text{mes}\{\Omega\}}$$

Замечание:  $\text{mes}\{\omega\}$  – геометрическая мера множества  $\omega$ . Мерой может быть длина, площадь, объем.

<b>Пример</b>		
<p>Какова вероятность того, что точка, наудачу вброшенная в круг радиуса <math>R</math>, окажется в круге меньшего радиуса <math>r</math> (<math>r &lt; R</math>), который находится в круге <math>R</math>.</p>		<p>Вероятность <math>P(A)</math> попадания точки в область <math>\omega</math> равна отношению размера области <math>\omega</math>, <math>S_{\omega} = \pi r^2</math>, к размеру области <math>\Omega</math>, <math>S_{\Omega} = \pi R^2</math>:</p> $P(A) = \frac{S_{\omega}}{S_{\Omega}} = \frac{\pi r^2}{\pi R^2};$ $P(A) = \frac{r^2}{R^2}$

Такая организация учебного процесса при оптимальном сочетании принципа наглядности и принципа профессиональной направленности положительным образом сказывается на понимании дисциплины студентами-иностранцами, к этому времени обладающими математической компетентностью в разной степени, и способствует формированию у них базового математического образования.

### Литература:

1. Петрук В.А. Проблеми довузівської підготовки студентів-іноземців до навчання вищих технічних навчальних закладах / В.А. Петрук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. — Зб. наук. пр. — 2013. — Випуск 34. — С. 198-201.
2. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Сурыгин Александр Игоревич. - СПб., 2000. — 311 с.
3. Князева О.Г. Проблема профессиональной направленности обучения математике в технических вузах / О.Г.Князева // Вестник ТГПУ. — 2009. — Випуск 9(87). — С. 14- 18.
4. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания /Б.Г.Ананьев. — Издательство: Институт практической психологии, МОДЭК. — 1996. — 384 с.
5. Теоретические основы наглядного моделирования в процессе обучения математике. / ЯГПУ. — Центр информационных технологий обучения. — 2008. — [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://link1/metod/met24/node3.html>.
6. Костылева Н. В. Цели и задачи обучения математике студентов-иностранцев на этапе предвузовской подготовки / Н.В.Костылева // Секция 3. Особенности методики преподавания спецдисциплин для иностранных учащихся. — [Электронный ресурс]. Режим доступа [http://science/seminar/rusfil/doc/sbornik2\\_3.doc](http://science/seminar/rusfil/doc/sbornik2_3.doc).

*В работе предложен вариант изложения темы «Случайные события» как реализация принципа наглядности в курсе «Теория вероятностей и случайные процессы» в контексте формирования базовой математической компетентности студентов-иностранцев в техническом университете.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход к обучению, принцип наглядности, коммуникативная компетентность, базовая коммуникативная математическая компетентность.

*У роботі запропоновано варіант викладу теми «Випадкові події» як реалізація принципу наочності в курсі «Теорія ймовірності і випадкові процеси» в контексті формування базової математичної компетентності студентів - іноземців у технічному університеті.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід до навчання, принцип наочності, комунікативна компетентність, базова комунікативна математична компетентність.

*The paper suggests a variant of the description of the subject of «Random events» as realization of the principle visualization of the course «Probability theory and random processes» in the framework of formation of the basic mathematical competence of students-foreigners in the technical University.*

**Keywords:** competence approach to training, principle visualization, communicative competence, basic mathematical communicative competence.

УДК 378.147

О.А. Зарічанський  
м. Івано-Франківськ, Україна

## ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується складністю і суперечностями. Протягом останнього часу в нашій державі відбулося багато змін і потрясінь. Для успішної адаптації та загального розвитку суспільства необхідно піти шляхом підвищення культури, якості освіти, морального і фізичного оздоровлення, а саме: шляхом гуманізації. Подальше існування і розвиток особистості в нашій державі неможливий без системи заходів, спрямованих на розвиток загальнокультурних компонентів у змісті правової освіти, орієнтованих на вдосконалення фахівця, що передбачає формування гуманістичного світогляду, створення нових правовідносин між особистістю і суспільством. Гуманізація професійної підготовки, а саме майбутніх юристів — це умова вирішення глобальних проблем сучасного людського соціуму, це шлях до вдосконалення правосвідомості, правової культури, духовного, культурного складу особистості, це формування соціальних здібностей людини жити в суспільстві за моральними нормами, зберігання і збагачення здібностей до творчої діяльності, самовдосконалення. Нині існує тенденція з одного боку, формування фахівця, що здатний дотримуватися літери закону, з іншого — залишається необхідність збереження гуманістичної системи цінностей: порядності, сумлінності, чесності, самовідданого служіння суспільству. Сьогодні це не може не викликати занепокоєності, і спонукає нас до розгляду проблеми гуманізації процесу формування правової культури майбутніх юристів, знаходження пов'язуючої ланки, яка б забезпечила вирішення цієї проблеми.

**Аналіз публікацій та досліджень з визначеної проблеми.** Аналіз праць педагогів, психологів, філософів, правознавців дає змогу виділити основні тенденції розвитку педагогічної освіти, що свідчить про те, що існують вагомні надбання в цьому напрямку. Останнім часом з'явилася велика кількість досліджень, пов'язаних із професійною освітою, дидактикою вищої школи, психологією та педагогікою. Зокрема це: обґрунтування теоретико-методологічних засад модернізації освіти (В. Андрущенко, В. Білоусова, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, та ін.); ототожнення гуманістично орієнтованої освіти з особистісно-орієнтованою (О. Асмолов, І. Бех, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Подмазин, В. Рибалко, І. Якиманська та ін.); нові підходи до здійснення гуманістичного виховання в сучасних умовах (Г. Ващенко, О. Вишневський, Є. Бондаревська, І. Підласий, О. Сухомлинська та ін.), теоретико-методологічні та дидактичні аспекти культурологічної підготовки молоді (Г. Васянович, В. Виноградов, В. Вулих, Г. Дегтярьова, О. Музальов, Г. Онкович та ін.), питання культурологічного змісту освіти (З. Донець, Н. Саєнко, Л. Руденко та ін.). Питанням педагогіки вищої школи в системі юридичної освіти присвячено праці К. Левітана, А. Столяренко, Г. Яворської. Вартою уваги є й вітчизняна психолого-педагогічна парадигма, основою якої є гуманістичні принципи, що базуються на ідеях М. Бахтіна. Незважаючи на різноманітні ракурси аналізу проблем педагогічної освіти, питання що б розкривали основи гуманізації процесу професійної підготовки майбутніх юристів в системі юридичного вищого навчального закладу, потребує більш ґрунтовного усвідомлення та визначення шляхів подолання цих проблем.

**Метою статті** є розкриття основ гуманізації процесу професійної підготовки майбутніх юристів у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** У Наказі президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян»; «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті») вимагає від сучасної вітчизняної педагогічної науки глибокого переосмислення сутності гуманізації навчально-виховного процесу, його

грунтовного науково-теоретичного аналізу та експериментального дослідження. Як констатує Національна доктрина розвитку освіти, перед вищою освітою постає завдання забезпечити перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти. Це сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості й суспільства. Саме завдяки такій перебудові очікуються важливі позитивні зміни у системі матеріального виробництва й духовного відродження, адже мають підвищитися самосвідомість особистості, її творча активність [4]. Гуманізація функціонування вищих навчальних закладів виступає необхідною передумовою побудови демократичного суспільства, громадяни якого здатні цивілізованим шляхом відстоювати власні права і свободи, виявляють особисту зацікавленість розвитком держави. Така особистість житиме заради власного добробуту, для блага інших людей, не порушуючи миру і злагоди в суспільстві. Гуманізація освіти орієнтує на створення таких форм змісту і методів правового навчання і виховання, які забезпечують ефективне розкриття особистості майбутнього юриста — його пізнавальних інтересів, особистісних якостей; на створення ефективних дидактичних умов. Гуманітаризація забезпечує збереження і розвиток духовної культури.

Таким чином, управління освітнім процесом підготовки юристів в даний час здійснюється в напрямку реалізації особистісно-орієнтованих підходів, де віддається перевага значимості гуманістичних ідеалів в правовому вихованні особистості фахівця. Суть такого підходу в тому, що і навчання, і розвиток особистості, і виховання залишаються основними компонентами професійної підготовки юристів. Але, на відміну від попередніх епох, змінюється їх співвідношення. Якщо раніше основним компонентом навчально-виховного процесу було набуття правових знань, то зараз — особистісний розвиток і формування цілісної особистості юриста. Ця зміна статусу проявляється в першу чергу в динаміці засобів та мети. Раніше розвиток особистості юриста був засобом для оволодіння правовими знаннями, а зараз набуття тих чи інших знань та навичок є основним засобом формування та розвитку особистості майбутнього юриста. Знання перестали бути самоціллю, основною метою навчального процесу, проте за ними залишається функція найважливішого інструменту досягнення мети — розвитку індивіда.

Гуманізація — провідний елемент нового педагогічного мислення. Вона вимагає встановлення зв'язків співробітництва, суб'єкт-суб'єктних відносин у системі викладач-студент, передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості. Цей соціально-педагогічний принцип вимагає перегляду цілей, змісту і технології виховання, які спрямовані на переорієнтацію на людину, подолання технократизму, бездуховності й формалізму освіти.

Академік НАПН України С. Гончаренко не раз у своїх виступах з цього приводу підкреслював, що головне завдання школи полягає у формуванні духовності — подоланні розриву між навчальними й виховними цілями [2]. Адже навчальні дисципліни в багатьох вищих навчальних закладах юридичного профілю здебільшого побудовані так, що вони є об'єктивно знеосібленими й етично нейтральними. Найгуманніших цілей правового навчання і виховання, внутрішньо не сприйнятих студентом-юристом, не буде досягнуто, необхідна перебудова всього освітнього процесу на основі внутрішніх потреб.

Справедливо відмічають вчені-філософи: «Духовність — якісна характеристика свідомості людини і не тільки свідомості. До духовності можна віднести і дії людини, її поступки, життя. Духовність — це атрибут людини як суб'єкта на відміну від бездуховності — втрата людиною її суб'єктних якостей і перетворення її на простий об'єкт» [3, с. 101].

Наприклад, у сучасних умовах в Україні гостро постає питання відродження та подальшого розвитку духовності та моральності суспільства. Моральність та духовність — це принципово різні категорії. Так духовність передбачає удосконалення внутрішнього світу, вищі духовні цінності, незалежність від матеріально-фізичного світу, творча праця, буття, душевна енергія. Внутрішні якості людини, засновані на ідеалах добра, справедливості, обов'язку, честі тощо, які

проявляються у відношенні до людей та навколишнього світу являють собою моральність людини.

Вищим гуманістичним принципом соціального розвитку суспільства стає ставлення до людини як вищої цінності буття, життя якої орієнтується на мир, свободу, справедливість, рівність і красу, злиття суспільних і особистих інтересів, створення умов для вільного розвитку кожної людини. Саме взаємодія таких цінностей дала початок новому педагогічному мисленню, яке ґрунтується на ідеях гуманізму. Основою у філософії гуманізму була і є людяність, людська особистість як виняткова цінність, загальна культура, моральність та духовність. Зокрема, під загальною культурою розуміємо оптимальний мінімум якостей, властивостей, здібностей, дій особистості, які допомагають розвиватися їй у гармонії із загальнолюдською культурою. Адже, як свідчить зарубіжний досвід, не лише суспільні негаразди та бідність, а нерідко й високий рівень життя населення, можуть призводити до різкого спаду духовності та суспільної моралі.

Сучасний духовний розвиток українського суспільства теж відбувається суперечливо. Так, з одного боку, очевидними є духовне розкріпачення населення, відродження української мови, традицій, культури, національних звичаїв, а з другого — прояви аморальності та бездуховності.

Отже, відродження духовності та національної самобутності стає нині одним із найголовніших напрямів розвитку Української держави, а також правової освіти.

Піднесення культури відіграє велику роль у державотворенні, долає прояви бездуховності, формує національну правосвідомість і самосвідомість кожної особистості, посилює духовно-культурне виховання.

Гуманізація процесу професійної підготовки майбутніх юристів є головною умовою гармонійного розвитку особистості фахівця. Гуманістична технологія освіти припускає не лише засвоєння майбутніми юристами правових знань і формування в них правових умінь і навичок, але і дає можливість «відкривати» ці знання самим. Ця технологія освіти робить акцент на особистості юриста, особлива увага звертається на його особисті цілі та інтереси. В. Соловійов писав: «Людина повинна укріпляти дух і підчиняти йому плоть не тільки тому, щоб в цьому була ціль його життя, а тому, що тільки звільнившись від рабства сліпим і злим матеріальним захопленням, людина може служити як слід правді, добру і досягти свого позитивного вдосконалення» [5, с. 152-153]. Розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості юриста безпосередньо зв'язано з системою її духовно-моральних цінностей, так як духовність завжди передбачає вихід за кордони еґоїстичних інтересів, особистої користі і зосереджує на моральній культурі людства. Тому і процес фахової підготовки має відбуватись з урахуванням особливого ставлення до особистості людини, яке базується на гуманістичних засадах.

Духовно-моральні цінності, на думку академіка НАПН України І. Беха, виступають адекватним індикатором розвитку особистості фахівця, при допомозі яких вона визначається. Більше того, особистість володіє цими цінностями, як особистими якостями. При цьому важливо, щоб рівень володіння ними був таким, щоб міг допомогти використанню їх в реальній життєдіяльності. Особисте вдосконалення залежить від того, наскільки особистість об'єднується з загальнопринятою системою духовних цінностей [1]. Тому сфера морально-духовних цінностей особистості юриста обіймає зміст життя, справедливості, милосердя, чесності, толерантності, любові, добра та ін. А якщо так, то він завжди усвідомлює свої духовні цінності в противагу різного роду особистісним намірам, які не завжди мають усвідомлений характер. Тільки ієрархія морально-духовних цінностей і принципів не дозволяє особистості юриста, з одного боку, розтворитися в емпіричному бутті, а з іншого — дає можливість існувати і діяти вільно, тобто усвідомлено, ціленаправлено, виходячи із свого внутрішнього стану. Вирішення проблеми гуманізації освіти у процесі професійної підготовки фахівців пов'язано з вивченням і розвитком не лише окремих елементів особистості, але і їх системно утворюючих характеристик, які орієнтуються на загальнолюдські цінності, що становлять зміст гуманістичної спрямованості особистості [3]. Таким чином, справжні духовні цінності особистості не співпадають із суто задекларованими цінностями, позбавленими емоційного, значимого відношення особистості до життя. Психологічні витoki духовних цінностей лежать в

людських бажаннях, оскільки вони являються справжнім змістом нашого відношення до життя, особистим відношенням до всіх проявів світу. Тому всі людські цінності завжди являються фактом бажання, а їх виховання рівносильне їх переживанням. Кожна особисто вихована цінність за процесом переживання зовсім неможлива.

Оскільки головною характеристикою духовності особистості юриста є її направленість на пізнання світу і самого себе, важливим завданням сьогодні є визначення концептуальних основ, що були б адекватними сучасному баченню людини, суспільства, світу і їх взаємодії.

Виходячи із вище сказаного, можна говорити про деяку поетапність формування духовності особистості юриста. Його джерелом є широке інформаційне поле загальнолюдських і національних цінностей.

Молода людина повинна володіти інформацією про систему цінностей, що регулює відношення людей в суспільстві, серед яких розглядаються матеріальні і духовні цінності.

Чим точніше сформульована система загальнолюдських і духовних цінностей, тим точніше визначена особистісно-орієнтована освітня система, тим більшою буде площа, на якій під ціленаправленим впливом правового виховання базується власна система цінностей особистості майбутнього юриста.

Власна система цінностей особистості майбутнього юриста результативно формується при ефективному використанні системи методів формування правосвідомості. Результатом цієї праці є зменшення відстані між кордоном реально діючої в суспільстві системи цінностей і кордоном системи цінностей, які засвоїв майбутній юрист.

Оволодіння певною системою загальнолюдських, духовних цінностей може свідчити про рівень знань і про певний рівень вмінь використання їх в життєвих ситуаціях, опираючись на чітко сформовану особисту позицію. Вона формується в процесі професійної діяльності майбутнього юриста. Чим більше у виховному процесі створено ситуацій для дій, тим стійким буде результат. Відсутність можливості для духовної діяльності майбутнього юриста небезпечна для його морального здоров'я. Чим вищий рівень духовності особистості юриста, тим точніше виражена моральна сторона особистої позиції фахівця.

Тому, щоб сконструйована особистістю юриста власна позиція найшла свій прояв в різних умовах і ситуаціях, фахівець повинен мати ряд необхідних рис характеру, серед яких: воля, цілеспрямованість, самоповага, бажання самовдосконалення, самореалізація, відчуття власної гідності, котрі можна розглядати як слідуючий етап формування духовності процесу професійної діяльності юриста.

Рішення цієї проблеми тісно пов'язано зі створенням особистісно-орієнтованої системи освіти фахівця на основі духовності. Це потребує ціленаправленого дослідження шляхів та умов формування індивідуальних якостей майбутнього юриста, розвиток його задатків, вдосконалення загальних і спеціальних здібностей.

**Висновки.** Щоб забезпечити сучасне суспільство справжніми висококваліфікованими фахівцями-юристами, навчально-виховний процес має акцентувати увагу на перевагах використання у системі вищої освіти гуманістичних принципів, форм та методів навчально-виховної роботи, зокрема, зв'язок її з життям, органічне поєднання вимог і довіри до особистості, оцінювання самовизначення особистості та ін. Розглянуті основи гуманізації професійної підготовки майбутніх юристів сприятимуть зміні світогляду фахівців, усвідомленню ними розуміння і сприйняття людини як найвищої цінності суспільства, розвитку особистості студента, виробленню навичок і вмінь у майбутній гуманістично орієнтованій професійній діяльності.

### Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2кн. Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
2. Гончаренко С. Естетичне виховання // Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — С. 119.

3. Религиозный словарь / Под ред. проф. Колодного А. и Лобовика Б. — Киев: Четвертая волна, 1996. — 392 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. — 20 с.
5. Соловьев В.С. Оправдание добра. Соч. в 2-х т. — М., 1988. — Т.1. — С. 152-153.

*У статті розглянуто проблему гуманізації професійної підготовки майбутніх юристів. Доведено, що при забезпеченні сучасного суспільства справжніми висококваліфікованими фахівцями-юристами, навчально-виховний процес має акцентувати увагу на перевагах використання у системі вищої освіти гуманістичних принципів, форм та методів навчально-виховної роботи; розглянуті основи гуманізації сприятимуть зміні світогляду фахівців, усвідомленню ними розуміння і сприйняття людини як найвищої цінності суспільства, розвитку особистості студента-юриста, виробленню навичок і вмінь у майбутній гуманістично орієнтованій професійній діяльності. Проведено аналіз шляхів формування особистості майбутнього юриста.*

**Ключові слова:** гуманізація, гуманістичні принципи, професійна підготовка, особистість, майбутній юрист, особистісно-орієнтована, освітня система.

*В статье рассматривается проблема гуманизации профессиональной подготовки будущих юристов. Доказано, что при обеспечении современного общества настоящими высококвалифицированными специалистами-юристами, учебно-воспитательный процесс должен акцентировать внимание на преимуществах использования в системе высшего образования гуманистических принципов, форм и методов учебно-воспитательной работы; рассмотрены основы гуманизации будут способствовать изменению мировоззрения специалистов, осознанию ими понимания и восприятия человека как высшей ценности общества, развития личности студента-юриста, выработке навыков и умений в будущей гуманистически ориентированной профессиональной деятельности. Сделана попытка анализа формирования путей формирования личности будущего юриста.*

**Ключевые слова:** гуманизация, гуманистические принципы, профессиональная подготовка, личность, будущий юрист, личностно-ориентированный, образовательная система.

*The article deals with the problem of humanization training future lawyers. Proved that providing modern society with highly authentic legal professionals, the educational process should focus on the benefits of using the system of higher education of humanistic principles, forms and methods of educational work, the basics will help you change the outlook of humanization professionals, their awareness and understanding perception of man as the highest value of society, personal development law students, the development of skills in the future humanistic oriented careers. Attempt to analyze the formation of the future paths of identity formation of a lawyer.*

**Keywords:** humanizing, humanistic principles, training, personality, future lawyer, student-oriented, educational system.

УДК 378:371.133:316.775.2

В.В. Ільчук  
м. Вінниця, Україна

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

**Постановка проблеми.** Нині неможливо вирішувати завдання наукового осмислення й побудови педагогічного процесу без включення в нього змісту, що передбачає навчання майбутнього фахівця спілкуванню з урахуванням специфіки професійної діяльності. Сучасному суспільству потрібний не просто фахівець, а людина культури, професіонал, який інтегрує культуру знань, відчуттів, спілкування, творчої дії. Недоліки ж комунікативного розвитку перешкоджають професійному та особистісному зростанню фахівця будь-якої галузі.

Усе зазначене стосується, насамперед, педагогічної діяльності. Професійна культура викладача вищої школи характеризується ступенем оволодіння прийомами і способами розв'язування педагогічних завдань, починаючи від проблем спілкування, виховання й закінчуючи завданнями методики викладання конкретної дисципліни. Зазвичай у педагогічних



ВНЗ приділяється належна увага розвитку комунікативної компетентності студентів. Але викладачами спеціальних дисциплін часто є випускники економічних, технічних, аграрних та інших непедагогічних ВНЗ.

Здебільшого у ВНЗ непедагогічного профілю серед основних цільових завдань відсутня мета розвитку професійних мовних комунікативних умінь. Передбачається, що їх розвиток здійснюється стихійно методам спроб і помилок у процесі вивчення різних спеціальних, загальноосвітніх і гуманітарних дисциплін. Поширеною є думка, що достатньо добре знати конкретну наукову галузь, щоб уміти добре викладати. Проте досвід показує, що молодий викладач, який навіть дуже добре підготовлений у певній науковій галузі, має утруднення в послідовному викладі матеріалу, в осмисленні понять і, в зв'язку з цим, у побудові правильного мовлення. Часто виникають складнощі з пошуком доступних форм передавання сенсу сформульованих теоретичних положень, з формулюванням висновків тощо [1].

Тому проблема формування комунікативної компетентності викладача спеціальних дисциплін у технічних ВНЗ є важливою частиною широкої і складної проблеми формування його професійно-значущих якостей. Розробка й реалізація на практиці цієї проблеми має важливе значення в підвищенні рівня успішності педагогічної діяльності й розвитку професіоналізму в цілому.

**Аналіз наявних досліджень з проблеми.** Комунікативні якості викладача складаються з комунікативних здібностей і комунікативних умінь. У контексті нашого дослідження під професійними мовними комунікативними уміньми розуміємо уміння, що необхідні для успішного викладання спеціальних дисциплін і виявляються в цьому процесі.

Аналізу розвитку окремих комунікативних здібностей, комунікативних якостей особистості педагога, комунікативних умінь присвятили свої роботи багато вітчизняних і зарубіжних дослідників. У плані методологічної основи для нас представляли інтерес дослідження в галузі соціальної перцепції, міжособистісних стосунків, концептуальні положення про суть педагогічних комунікацій і педагогічного спілкування.

Перелік і опис комунікативних здібностей і умінь педагогів широко представлений у науковій літературі. Більшість науковців вважають, що комунікативна компетентність педагога передбачає певний рівень розвитку соціальної сенситивності, соціальної спостережливості, пам'яті та мислення (розуміння), уяви, що виявляються найповніше в рефлексивності, емоційній чуйності (емпатії) тощо; є певним рівнем знань у галузі комунікативних дисциплін і практичних умінь, що забезпечують успішність комунікацій (володіння соціальною перцепцією, розуміння психічного стану учня за зовнішніми ознаками; уміння «подавати себе» в спілкуванні з учнями; оптимально будувати своє мовлення у психологічному плані, тобто володіти уміннями мовного й немовного контакту з учнями (М. Згурская [3], В. Кан-Калік [5], В. Якунін [8]).

Проблему комунікативної компетентності в діяльності вчителя в Україні вивчають З. Залібовська-Ільницька [2], Л. Савенкова [6], О. Савченко [7] та ін. Ці та інші автори, характеризуючи професійну діяльність учителя, оперують такими поняттями, як комунікативна взаємодія, комунікативні вміння, комунікативність, комунікативні якості, властивості особистості, комунікативні процеси. Аналіз досліджень у сфері соціальної психології та педагогіки показав, що більшість науковців комунікативну компетентність розглядають у зв'язку з характеристикою взаємодії людей; знаннями й уміннями; як особистісну якість і поведінку, що виявляється у стосунках з людьми.

**Невирішені аспекти проблеми.** Незважаючи на наявність численних публікацій, що присвячені проблемам розвитку комунікативної компетентності педагогів, залишається невирішеною проблема комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, які працюють у вищій школі і не мають педагогічної освіти.

**Мета статті** — визначити особливості комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін і запропонувати педагогічний механізм її розвитку в умовах вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комунікативна компетентність — це знання,

уміння, навички, особистісні якості й досвід, що необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Під комунікативною компетентністю зазвичай розуміють здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу компетентності включають сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і якостей, що забезпечують ефективне спілкування [2; 4; 5]. Такого роду компетентність передбачає вміння змінювати глибину й коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим партнером зі спілкування.

У поняття комунікативної компетенції включаються такі показники, як:

- обізнаність у лінгвістичній теорії, усвідомлення її як системи правил і загальних розпоряджень, що регулюють вживання засобів мови;
- знання теорії мови, володіння основними видами мовної діяльності;
- здатність аналізувати мовну ситуацію й відповідно до неї вибирати програму мовної поведінки стосовно різних сфер і ситуацій спілкування, з урахуванням адресата, мети [6; 7].

Комунікативна компетентність дозволяє встановлювати психологічний контакт з діловими партнерами, добиватися точного сприйняття і розуміння в процесі спілкування, прогнозувати поведінку ділових партнерів, направляти їх поведінку до бажаного результату. У основі ділової комунікації лежать загальноприйняті етичні вимоги до спілкування, що орієнтовані на визнання неповторності й цінності кожної особистості. Це такі вимоги: ввічливість, коректність, тактовність, скромність, точність. Усі ці поняття є основоположними для повноцінного спілкування, але в умовах ділової комунікації від ступеня володіння перерахованими якостями залежить багато в чому успіх проведення переговорів, укладення угоди, організація якісної й плідної професійної діяльності.

Особливістю комунікативної компетентності особистості викладача є його теоретична підготовка у сфері міжособистісного пізнання, міжособистісних стосунків; законів логіки та аргументації; професійного, зокрема мовного етикету; комунікативних технологій. Комунікативну компетентність викладача спеціальних дисциплін ми розуміємо як сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних і організаційних умінь, здібностей до самоконтролю, емпатії, культури вербальної та невербальної взаємодії. Комунікативна компетентність викладача виражається також гуманістичною спрямованістю, здатністю відчувати іншого, адекватно сприймати його, бути готовим співпрцювати, взаємодіяти, бути особисто зацікавленим у благах інших, тобто у прояві емпатії.

Отже, комунікативна компетентність — це система цінностей-регуляторів педагогічної діяльності (аксіологічний підхід); передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній, її результат і критерій оцінювання (діяльнісний підхід); концентрований прояв особистості педагога (особистісний підхід). Таким чином, комунікативна компетентність викладача є сукупністю норм, способів і форм взаємодії і несе в собі кращі зразки й цінності педагогічної діяльності.

Високий рівень комунікативної компетентності викладача вищої школи визначається наявністю в суб'єкта спілкування низки особистісних якостей:

- емпатія — уміння бачити світ очима інших, розуміти його так само як вони;
- доброзичливість — пошана, симпатія, уміння розуміти людей, не схвалюючи їхні вчинки;
- автентичність — здатність бути самим собою в контактах з іншими людьми;
- ініціативність — здатність іти вперед, встановлювати контакти, готовність братися за якісь справи в ситуації, що вимагає активного втручання, а не просто чекати, коли почнуть діяти інші;
- сприйняття відчуттів — уміння виражати свої відчуття і готовність приймати емоційну експресію з боку інших [6; 7].

Комунікативна компетентність виявляється через соціально-психологічні комунікативні вміння, через логіко-композиційні інформаційні комунікативні вміння, що визначають культуру мислення, і мовні комунікативні вміння, що визначають культуру мови. Компоненти взаємно

впливають один на одного і межі між ними досить прозорі.

Вільне володіння мовою — це найважливіший компонент комунікативної компетентності викладача спеціальних дисциплін, на формування якої не приділяють належної уваги під час їхньої професійної підготовки. Мова для викладача — інструмент, засіб, яким він впливає на своїх студентів. Для викладача низький рівень комунікативності руйнує середовище професійної діяльності, створює бар'єри, що перешкоджають взаємодії зі студентами.

Викладачеві технічних дисциплін необхідно володіти точною, чітко сформульованою, і якщо зажадають обставини — образною мовою. Він має логічно висловлювати свої думки, зрозуміти думку студентів, їх аргументи, зуміти переконувати студентів і швидко знайти потрібні аргументи. Для нього дуже важливі мовні комунікативні вміння, зокрема: точно і просто викладати матеріал, спираючись на великий словарний запас і знання в галузі конкретної спецдисципліни; володіти логікою і синтаксисом мови, правильно використовувати необхідні стилістичні звороти і словосполучення; розрізняти особливості усного та письмового мовлення; знаходити й реалізовувати адекватну форму викладу матеріалу, включаючи образність і виразність мови, інтонацію і силу необхідного звучання.

Для початкової діагностики комунікативної компетентності викладачів технічних дисциплін в аграрному ВНЗ нами використовувався тест на визначення загального рівня комунікабельності особистості. Одержані дані дозволили визначити реальні рівні сформованості комунікації і визначити чинники, що забезпечують формування комунікативної компетентності.

Дослідження показали, що 57,3 % викладачів технічних дисциплін мають низький рівень комунікабельності, середній рівень мають 22,6 % викладачів, високий — 20,1 % досліджуваних.

Оскільки професійна діяльність педагога в основному здійснюється через спілкування, то розвиток комунікативної компетентності викладача має бути одним з важливих завдань в аграрному ВНЗ. Пояснюємо це тим, що від рівня комунікативної компетентності залежить можливість педагога вищої школи адаптуватися до роботи, суспільства; здатність зменшити вплив негативних чинників на його емоційний стан, самосвідомість.

Часто комунікативна компетентність засвоюється методом проб і помилок. Це, на нашу думку, мало ефективно і занадто довго. Вивчення прояву змістових компонентів комунікативної компетентності викладача на початку дослідно-експериментальної роботи показало наступне:

- з роками професійної діяльності відбувається, хоча і повільний, процес формування комунікативної компетентності;
- найбільшу кореляційну залежність у структурі комунікативної компетентності показують комунікативний самоконтроль і комунікативні та організаційні вміння;
- спостерігається нерівномірний розвиток змістових компонентів комунікативної компетентності: краще представлений самоконтроль, менше — продуктивні способи виходу з конфліктної ситуації.

В умовах жорсткої конкуренції сучасний ВНЗ не може собі дозволити чекати, поки викладачі набудуть високого рівня професіоналізму. Необхідно розробляти засоби розвитку комунікативної компетентності. Значною мірою ділова комунікація залежить від соціально-психологічних умінь. І якщо ввічливість, тактовність, скромність, коректність — якості швидше природжені, ніж набуті, то психологічним аспектам можна навчитися. Тому відповідно до початкових теоретичних положень і даних сформованості комунікативної компетентності викладачів-початківців спеціальних дисциплін нами була реалізована модель їхнього розвитку в цьому напрямі, в основу якої було покладено соціально-психологічні тренінги. Це сфера практичної психології, орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні. Це засіб дії, спрямований на розвиток тих або інших знань, умінь і досвіду в сфері міжособистісного спілкування. У психологічному плані це означає наступне:

- вироблення системи навичок і вмінь спілкування;
- корекція наявної системи міжособистісного спілкування;
- створення особистісних передумов для успішного спілкування.

У тренінгу ділового спілкування моделюються комунікативні ситуації, в яких відтворюються аспекти поведінки, адекватні практики ділового спілкування у вигляді різноманітних модельних репрезентацій — ігор, вправ, пленумів тощо.

Ми неодноразово переконувалися в тому, що тільки ретельно підготовлений тренінг відкриває шлях до імпровізацій і творчості педагогів. Основне — це забезпечення атмосфери доброзичливості, невимушеності, створення в кожного учасника комунікативного процесу установки на відвертість, довіру, правильне сприйняття іншого та ін.

Технічне забезпечення тренінгу, наприклад, відеозйомка, дає необмежені можливості для аналізу та рефлексії.

Відвідування тренінгів з розвитку ділової комунікації дають можливість навчитись:

- психологічно правильно й ситуативно зумовлено вступати в спілкування;
- підтримувати спілкування, стимулюючи активність партнера;
- психологічно правильно визначати точку завершення спілкування;
- максимально використовувати соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації, в межах якої розгортається спілкування;
- прогнозувати реакцію партнерів на власні дії, оволодівати ініціативою спілкування й утримувати її;
- адекватно ситуації вибирати жести, пози, ритм своєї поведінки.

Тренінг як активна форма навчання дозволяє проектувати різні ситуації, що виникають під час ділового спілкування, і вибирати поведінкові моделі, найбільш виграшні і доречні в тих або інших обставинах.

Мета й завдання тренінгів — формування культури мови, навчання та засвоєння слухачами аргументованого доведення власної точки зору; вміння зайняти позицію співрозмовника; здійснювати словесну й невербальну дію, логічно й естетично виправдану. Завдяки риторичним прийомам, умінню створювати ситуації інформаційної та комунікаційної комфортності, сприяти культурі діалогу, яскравості й емоційності мовлення, регулюванню мовної поведінки відповідно до комунікаційних потреб і психологічних особливостей співрозмовника.

На практичних заняттях молоді викладачі вчилися усвідомлювати мету своєї промови, організувати себе у процесі виголошування промови, бути природними, привабливими, артистичними, бути вимогливими до себе, проявляти щирість, змістовність, чіткість, емоційність, захопленість.

При цьому широко використовувалася аудіовізуальна техніка, кабінет із спеціалізованим устаткуванням (дзеркало, трибуна, подіум, мікрофони, кінокамери тощо), самотійна робота, залучення професійно значущих комунікативних ситуацій і відповідного риторичного матеріалу.

Тренінги дають поглиблене системне уявлення про літературну мову норму й комунікативні якості, розглядають проблеми підвищення якості й ефективності мовного спілкування. Основна частина занять передбачає формування умінь складати тексти доповідей, виступати перед будь-якою аудиторією. Частина занять спрямована на вироблення техніки мовлення: вправи для артикулярного апарату спрямовані на розвиток дихання, дикції, володіння голосом, а також засобів усної виразності; на вироблення умінь невимушено триматися під час спілкування (жести, міміка, пози); на прояв мовної активності, швидкості реакції в діалозі тощо.

Відвідування тренінгів сприяло формуванню в молодих викладачів спеціальних дисциплін різноманітних ознак, що характеризують їхню комунікативну компетентність (уміння доводити, спростовувати, критикувати, давати оцінки, розуміти, визнавати свої помилки, переконувати, володіти мовленнєвими комунікативними якостями, регулювати свою поведінку, моделювати особистість співрозмовника тощо).

Доказом результативності роботи з цілеспрямованого формування комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін стали дані завершального зрізу рівнів сформованості окремих компонентів комунікативної компетентності, які доводять значне зростання сформованості комунікативних умінь, також спостерігається динамічне зростання

високих показників емпатії.

Ми переконалися, що побудована модель процесу формування комунікативної компетентності викладачів сприяє формуванню викладача - професійного комунікатора.

Проте робота колективу викладачів вимагає продовження в плані вивчення взаємозв'язків формування комунікативної компетентності педагога з іншими його професійними якостями, що ми відносимо до *подальших напрямів дослідження*.

### Література:

1. Дмитриева В. Ф. Модель преподавателя вуза технического профиля / Дмитриева В. Ф., Ившина Г. В., Матушанский Г. У. // Специалист. — 1997. — № 8. — С.4-8.
2. Залібовська-Ільницька З.В. Різні підходи до дослідження комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Залібовська-Ільницька З.В. //Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: Збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. — С.159-163.
3. Згурская М.П. Педагогическая культура: информационно-коммуникативный аспект компетенции преподавателя высшей школы / М. П. Згурская // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб.наук.пр. / за ред.Л.Л.Товажнянського, О.Г.Романовського. — Вип.22 (26). — Харків: НТУ «ХП», 2009. — С.34-43.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / Зимняя И. А. // Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — С.34-42.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987. — 146 с.
6. Савенкова Л. О.Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Савенкова Л. О. — К.: КНЕУ, 2005. — 215 с.
7. Савченко О. П. Психолого-педагогічні основи організації процесу спілкування у системі «викладач-студент» / Савченко О. П. //Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. — Черкаси. — ЧНУ, 2008. — Випуск 136. — С.119-122.
8. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб.пособие. — 2-е изд. / Якунин В. А. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. — 348 с.

*У статті визначено особливості комунікативної компетентності викладачів спеціальних дисциплін і запропоновано педагогічний механізм її розвитку в умовах вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** викладач, формування, компетентність, професійна діяльність, комунікативність.

*В статье определены особенности коммуникативной компетентности преподавателей специальных дисциплин и предложен педагогический механизм ее развития в условиях высшего учебного заведения.*

**Ключевые слова:** преподаватель, формирование, компетентность, профессиональная деятельность, коммуникативность.

*In this article the features of the communicative competence of teachers of special subjects and proposed a mechanism for its educational development in higher education.*

**Keywords:** teacher, formation, competence, professional activities, communication.

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та підходів до організації навчальної та позанавчальної діяльності студентів будь — якого фаху, актуальним постає питання про графічне зображення та теоретичне обґрунтування процесів навчання та виховання, які виступають провідними під час становлення майбутнього фахівця. На допомогу дослідникам приходять саме моделювання, що виступає методом наукового та філософського пізнання педагогічних процесів, під час якого створюється модель, за допомогою якої зображають визначену галузь явищ. Таким чином, модель допомагає досліднику створити конкретний образ досліджуваного об'єкта, у якому віддзеркалюються реальні, передбачувані властивості, або інший об'єкт, який реально існує поряд з досліджуваним і подібний до нього за визначеними властивостями або структурними особливостями (за словами І. Фролова) [2, с. 234].

У філософській літературі, присвяченій питанням моделювання, пропонуються різні визначення поняття «модель». А. Зинов'єв і І. Ревзин надають математичне визначення моделі. І. Фролов при визначенні моделі відстоює думку, що модель — це засіб пізнання, головна її ознака — відображення [2, с. 345].

Найбільш повне визначення поняття «модель» дає В. Штофф у своїй книзі «Моделювання і філософія»: «Під моделлю розуміється така матеріально реалізована система, яка відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [4, с. 89].

Потрібно зазначити, що у педагогіці моделюють як зміст навчання, так і навчальну діяльність, як зміст виховання так і виховну діяльність. Так у процесі навчання використовуються: *імітаційні навчальні моделі* (С. Шаповаленко); *соціальні навчальні моделі* (А. Фурман, А. Вербицький); *семіотичні навчальні моделі* (А. Вербицький); *потоківі*. (Г. Андреева, І. Ібрагімов); *селективно-групові*. (Т. Дмитренко, О. Покальчук, Я. Олійник); *модель змішаних здібностей*. (М. Артюшина, І. Герасимчук); *інтегративна модель*. (В. Мухін, Л. Волошко); *інноваційна модель*. (І. Севрук, М. Клартин). Звісно, що в процесі навчання перелічені моделі функціонують поряд, а інколи й у змішаному вигляді. Для організації виховної діяльності у ВНЗ як правило використовують: *функціонально-структурну* та *структурно-функціональну* (Б. Ананьєв) *ситуаційну модель*, *функціональну модель* (Н. Кузьміної), *стадіальну модель* (Р. Шакуров) та *ігрове моделювання* (Є. Смірнов, Г. Щедровицький).

Саме тому метою нашої статті є розгляд моделі формування комунікативних якостей студентів-менеджерів у процесі позанавчальної діяльності, яка виступає теоретичним конструктором та відображає вищевказаний процес у досить зрозумілій формі.

Спираючись на одержану інформацію нашу модель умовно можна назвати теоретичною, а її об'єктом виступають комунікативні якості студентів-менеджерів. При виробленні концептуальної підстави моделі формування комунікативних якостей необхідно враховувати, що цей процес потребує не тільки навчального, а й позанавчального часу, та потреби студентів, як майбутніх фахівців. Отже, процес формування комунікативних якостей може мати вигляд моделі (рис. 1), яка дозволяє визначити позанавчальну діяльність як важливий механізм професійного становлення студентів-менеджерів і надає можливість звести в єдину систему специфіку комунікативних якостей, як одного з важливих компонентів у системі виховної роботи вищого навчального закладу. Модель розкриває сутність процесу формування професійних якостей, а на їх основі постають комунікативні якості студентів, вона проектує психолого-педагогічну підтримку процесу формування комунікативних якостей особистості, відображає умови підвищення ефективності використання різних методів та форм

позанавчальної діяльності в процесі формування комунікативних якостей студентів-менеджерів.

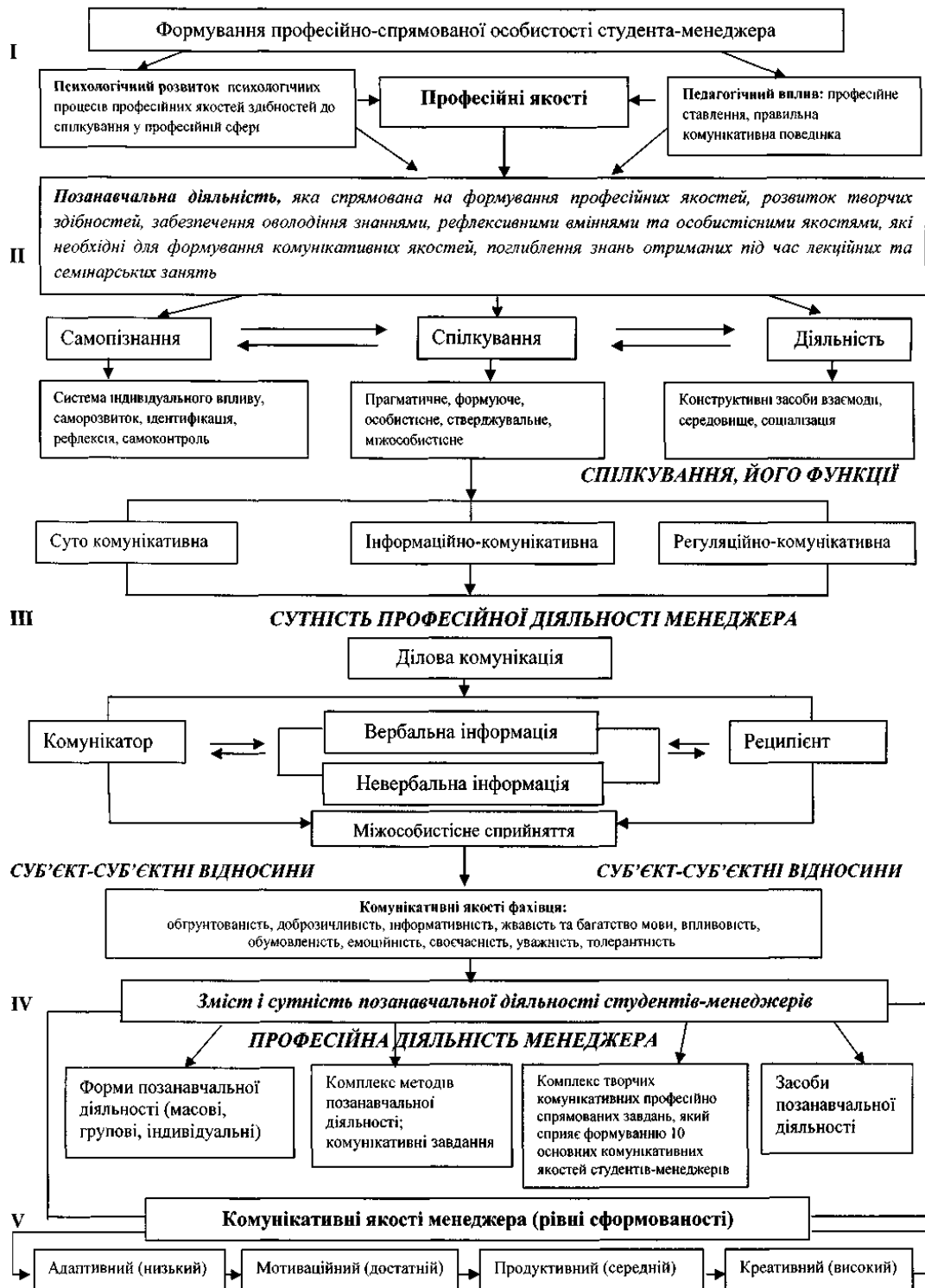


Рис. 1. Модель формування комунікативних якостей студентів-менеджерів

Провідними компонентами моделі формування комунікативних якостей студентів-менеджерів є розвиток (саморозвиток) — біопсихологічний підхід до процесу формування — і педагогічний вплив (саморозвиток) — соціокультурний підхід — як складові процесу формування. Поняття «формування» відображає природовідповідний процес.

**I блок** моделі відображає залежність процесу формування професійно-спрямованої

особистості студента-менеджера від психологічного аналізу та педагогічного впливу, більш того, від того наскільки високий рівень сформованості особистості залежить її вміння користуватися професійними якостями. Цей процес має двоаспектний характер. По-перше — формування професійних якостей як розвиток (як природовідповідне явище), його процес і результат. У цьому значенні поняття „формування професійних якостей» є предметом психологічного вивчення, завдання якого полягає у виявленні того, що є і що може бути в якостях, які розвиваються, в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу

А отже психологічний розвиток, як правило, впливає на рівень сформованості професійних якостей, психологічних процесів, здібностей до спілкування студентів у професійній сфері. Це, власне, психологічний підхід до процесу організації діяльності студентів-менеджерів, який містить, у свою чергу, і підхід діагностичний.

Другий аспект — педагогічний підхід, а саме потенціал запропонованих форм, методів, комплексу завдань позанавчальної діяльності, який передбачає виявлення того, як мають бути сформовані комунікативні якості в особистості, щоб вони відповідали вимогам, які висуває до них суспільство. Отже під педагогічним впливом знаходяться професійне ставлення, правильна комунікативна поведінка студентів-менеджерів.

**Другий блок моделі** — блок основних сфер діяльності студентів-менеджерів у процесі, їх становлення, як фахівця. До них належать сфери діяльності, спілкування і самопізнання особистості. У контексті заявленої проблеми всі ці сфери тісно пов'язані між собою, причому сфера спілкування є домінуючою, проникаючою як у сферу діяльності, так і в сферу самопізнання особистості. Розвиток сфери самопізнання залежить від сформованості підходів до сприйняття людини людиною і взаєморозуміння в процесі спілкування. Аналіз усвідомлення себе через іншу людину здійснюється за допомогою ідентифікації (неусвідомленому уподібненні себе іншій людині) і рефлексії (усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню).

Ідентифікація і рефлексія є необхідною умовою для самооцінки і самоконтролю особистості, необхідних для ефективного спілкування. Також важлива для професії менеджера і система індивідуального впливу, це набір інструментів спілкування, та методів спілкування, якими користується професійно сформована особистість під час спілкування в різних ситуаціях.

Спілкування в професійній діяльності може бути: *особистісним* (орієнтованим на особистість конкретної людини); *міжособистісним* (взаємодія між невеликим числом комунікаторів); *прагматичним* (діалогічний характер спілкування); *стверджувальним* (займання різних позицій і відстоювання їх до кінця спілкування); *формуючим* (залежить від прагматичного спілкування). Згідно з зазначеними видами професійного спілкування можна виділити п'ять основних функцій спілкування: прагматичну (реалізовану при взаємодії людей у процесі спільної діяльності), функція формування (виявляється в процесі розвитку людини і становлення його як особистості і як соціальної істоти), внутрішньо-особистісну (одна з найважливіших, тому що завдяки діалогу із самим собою людина приймає рішення, а „внутрішнє» спілкування розглядається як універсальний спосіб мислення людини), функцію підтвердження (виявляється в тому, що тільки у процесі спілкування з іншими людьми людина може пізнати, зрозуміти і затвердити себе у власних очах) і функцію організації і підтримки міжособистісних відносин (тому що спілкування для будь-якої людини незмінно пов'язано з оцінюванням інших людей і встановленням визначених емоційних відносин).

**Третій блок моделі** — функціонально-процесуальний. Процес формування комунікативних якостей студентів-менеджерів має двосторонній характер; може характеризуватись наступними рисами: багатofакторність; динамічність; багатofункціональність; доцільність; цей процес має евристичний характер і проблемність; перманентність; наступність; він може бути контрольованим; мати продуктивність; та бути комплексним і ін. За своїм призначенням спілкування багатofункціональне.

Нас більше цікавить комунікативна сторона спілкування, що припускає реалізацію власне комунікативної (спілкування як самоціль, встановлення контакту); інформаційно-



комунікативної (прийом і передача інформації) і регуляційно-комунікативної (регуляція поведінки, емоційного стану, світогляду) функцій. До того ж усі вони мають сприяти формуванню професійних якостей студентів-менеджерів, завдяки яким студенти матимуть змогу правильно користуватися діловою комунікацією. Необхідна координованість, синхронізація й інтеграція дій під час реалізації усіх функцій у процесі позанавчальної діяльності. Але найголовніше — це формування готовності особистості до професійної діяльності, вибору ролі і позиції в загальній системі соціальних відносин, включення в цю систему на основі особистісного самовизначення.

Щодо професії менеджера, то в контексті запропонованої проблеми суттєвою стає навичка володіння діловою комунікацією, яка, на нашу думку повністю залежить від суб'єкт-суб'єктних відносин, які виявляються в усвідомленні студентом-менеджером власної суб'єктності.

У процесі позанавчальної діяльності суб'єкти спілкування (викладачі і студенти) можуть виступати в ролі комунікаторів і реципієнтів. Комунікатор (передає інформацію) свідомо орієнтує свої дії на значеннєве сприйняття інформації реципієнтами (приймає інформацію). Передається інформація комунікатором засобами вербальної чи невербальної інформації. При організації спілкування необхідно використовувати основні ефекти міжособистісного сприйняття: каузальну атрибуцію, ефект ореола, ефекти новизни і первинності, стереопізації, атракції, експресії.

Все це, а саме ділова комунікація, міжособистісна взаємодія та суб'єкт — суб'єктні відносини не можливі без достатнього рівня сформованості комунікативних якостей майбутнього фахівця. Нижче перерахуємо найбільш важливі з них: обґрунтованість, доброзичливість, інформативність, жвавість та багатство мови, впливовість, обумовленість, емоційність, своєчасність, уважність, толерантність.

**Четвертий блок моделі** — блок активної взаємодії - відображає основні підходи і методи організації позанавчальної діяльності, яка спрямована на формування комунікативних якостей.

У процесі позанавчальної діяльності ми маємо змогу використовувати наступні форми цього виду діяльності: індивідуальні, групові і масові. Індивідуальна діяльність — це самостійна діяльність окремих студентів, яка спрямована на самовиховання. Групова діяльність сприяє виявленню і розвитку інтересів і творчих здібностей. Найбільш поширені такі її форми, як гуртки і секції. Форми масової роботи розраховані на одночасне охоплення великої кількості студентів, їм властива барвистість, урочистість, яскравість, великий емоційний вплив.

Говорячи про методи позанавчальної діяльності, необхідно відзначити, що найбільш змістовими та дієвими для організації позанавчальної діяльності, яка спрямована на формування комунікативних якостей, виступають активні методи, які поділяються на дві великі групи: дискусійні методи (дискусія, полеміка, диспут, «мозкова атака», комунікативний метод) і методи психологічного тренінгу: ігрові методи (операційні, рольові ігри) і сенситивний метод (тренування міжособистісної чутливості), основною метою якого є розвиток і удосконалювання здатності розуміти один одного та комунікативний метод, який у контексті нашого дослідження займає провідну позицію. Також потрібно звернути увагу і на комплекс творчих професійно орієнтованих завдань, які спрямовані на формування комунікативних якостей студентів-менеджерів, такі завдання правомірно використовувати саме під час групових форм організації позанавчальної діяльності студентів-менеджерів. Отже успішність позанавчальної діяльності, ефективність використання різних методів і форм значною мірою залежить від вдалого вибору її засобів.

Засіб позанавчальної діяльності — сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, які забезпечують реалізацію виховного процесу та орієнтують майбутніх фахівців на самовдосконалення. Перелічимо засоби позанавчальної діяльності *основні*: слово викладача, за допомогою якого він організовує діяльність студентів, формує у них відповідні уміння та навички; підручник, за допомогою якого студент відновлює в пам'яті, повторює та закріплює здобуті на заняттях знання, виконує різні види самостійної роботи; *допоміжні*: кінофільми, магнітофон, навчальні пристрої; картини, карти, таблиці та інший наочний матеріал; препарати,

моделі, колекції, гербарії; прилади, інструменти та ін. [3, с. 147].

Необхідними чинниками, які сприяють успішному засвоєнню професійних навичок і сприяють формуванню психологічного здоров'я студентів є технічні засоби навчання (ТЗН). До них належать: дидактична техніка (кінопроектори, діапроектори, телевізори, відеомагнітофони, електрофони, комп'ютери); екранні посібники статичної проекції (діафільми, діапозитиви, транспаранти, дидактичні матеріали); посібники динамічної проекції (кінофільми, кінофрагменти та ін.); фонопосібники (магнітофонні записи, відеозаписи, радіо- і телепередачі). Ефективнішими та більш доцільними нині є технічні засоби широкого призначення — відеотехнічні й проекційні. [1, с. 102].

**П'ятий блок моделі** — критеріальний. Як уже відзначалось, інтегративною критеріальною характеристикою професійних якостей студентів-менеджерів є навички користування комунікативними якостями, які обумовлюються здатністю встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми, з викладачами, з іншими студентами. До складу професійних якостей особистості входять: сукупність знань і умінь, внутрішні ресурси особистості, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Сформованість комунікативних якостей особистості в процесі позанавчальної діяльності можна представити в наступних рівнях: адаптивний (низький) — тобто студент повністю готовий вступити в контакт, але не має наявних навичок спілкування, мотиваційний (достатній) — у студента наявне бажання взяти участь у спілкуванні, але рівень розвитку комунікативних якостей не дозволяє йому побудувати стійкі комунікаційні зв'язки, продуктивний (середній) — студент має поняття про засоби спілкування та про його методи, але робить помилки при використанні того чи іншого засобу спілкування; креативний (високий) — студент володіє комунікативними якостями та використовує їх у процесі спілкування, інколи потребує корекції.

Резюмуючи все вищевикладене зазначимо, що моделювання в педагогіці посідає провідне місце для організації не тільки навчання та його процесів, але й для виховання. Визначена та науково-обґрунтована теоретична модель формування комунікативних якостей містить 5 взаємозалежних блоків, які відображають: психологічний аналіз та виховного впливу, основні сфери діяльності студентів-менеджерів, структуру спілкування в процесі професійної діяльності студента зазначеного фаху, активну взаємодію в процесі спілкування та чотири рівні сформованості комунікативних якостей студентів-менеджерів.

Перспективами подальших наукових пошуків запропонованого дослідження вбачаємо у розробці ігрових моделей організації позанавчальної діяльності студентів гуманітарного напрямку, семіотичних моделей організації професійної підготовки студентів-менеджерів та загальних теоретичних засад підвищення ефективності навчальної діяльності студентів-менеджерів у процесі оволодіння комплексом професійних якостей, умінь і знань.

### Література:

1. Педагогіка вищої школи: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / под. ред. Ортинського В.Л.. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.
2. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. [4-е изд].— М.: Политиздат, 1981. — 445 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб.// М.М. Фіцула — К.: Академвидав, 2006. — 352с.
4. Штофф В. А. Моделирование и философия.// В.А. Штофф — М.: Наука, 1966 — 145с.

*У статті розкриваються теоретичні засади моделювання педагогічних процесів, надано теоретичну модель формування комунікативних якостей студентів-менеджерів у розрізі процесу організації позанавчальної діяльності. Стаття містить докладну інформацію щодо наукового обґрунтування кожного з блоку означеної моделі.*

**Ключові слова:** комунікативні якості, студент-менеджер, модель формування комунікативних якостей, позанавчальна діяльність, професійні якості.

*В статтє раскрываются теоретические основы моделирования педагогических процессов, представлена*

*теоретическая модель формирования коммуникативных качеств студентов-менеджеров в разрезе процесса организации внеучебной деятельности. Статья содержит подробную информацию относительно научного обоснования каждого блока обозначенной модели.*

**Ключевые слова:** коммуникативные качества, студент-менеджер, модель формирования коммуникативных качеств, внеучебная деятельность, профессиональные качества.

*The article dwells upon the theoretical basis of modelling the pedagogical process; moreover the model of developing the communicational qualities of students majoring in management in the process of out-of-studying activities is represented. The article contains the in-depth information on the question of scientific grounds of all blocks of the above-mentioned model.*

**Keywords:** communicational qualities, student, majoring in management, the model of developing the communicational qualities of students majoring in management, out-of-studying activity, professional qualities.

УДК 398.015.31:159.923.5

А.М. Киливник  
м. Вінниця, Україна

### КУЛЬТУРА САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

У системі сучасної освіти, у зв'язку з вимогами сучасного ринку праці, пріоритетом виступають самостійність і суб'єктність фахівця, що вимагає від індивіда розвитку умінь мобілізувати свій творчий потенціал для вирішення різного роду завдань і розумного етично-доцільного перетворення дійсності. Нині затребуваним є фахівець, який здатний проявляти свою індивідуальність, творчу активність, уміє орієнтуватися на майбутнє, прогнозувати, гнучко переходити в новий вид діяльності навіть у ситуаціях невизначеності, чітко прораховувати свої кроки в досягненні реальних професійних цілей і реалізовувати ці цілі на практиці.

У сучасному суспільстві майбутньому професіоналу замало володіти лише сумою відповідних знань, він має бути готовим до навчання впродовж усього життя. Переосмислення цінності освіти привело до того, що в центрі уваги педагогів виявилась необхідність навчання студентів самоорганізації діяльності [4, с. 256]. Нагальною потребою є формування та розвиток внутрішнього потенціалу, вихід на рівень виявлення різноманітних процесів «самості», серед яких особливе місце належить процесу самоорганізації. Основу його складає діалектична єдність свободи й необхідності, сформованість системи вмінь і навичок самоорганізації. Самоорганізація допомагає людині швидше вирішувати завдання, долати труднощі, виявляти ініціативу, творчість [7, с. 66].

Уміння самоорганізації є основним критерієм професійної діяльності фахівця будь-якої галузі. Проте реалізація культурних функцій освіти, на перший план серед яких виступають функції культурного розвитку й саморозвитку дитини [3, с. 108], вимагає переосмислення педагогічної діяльності і наповнення новими культуровідповідними смислами професійної підготовки вчителів, особливо тих, які закладають основи загальної культури молодших школярів. Погоджуємось, що основне завдання педагогічного ВНЗ — закласти основи методологічної культури майбутнього вчителя початкових класів, розширити його світогляд, викликати інтерес до професійних знань [1-7]. Але нині вже недостатньо просто озброїти його методами самоосвіти, а необхідно сформуванати в нього культуру самоорганізації.

Самоорганізований учитель здатний планувати свою трудову діяльність, контролювати та регулювати її, самостійно приймати й знаходити нестандартні рішення, гнучко мислити, уміти бачити проблему. Культура самоорганізації орієнтує його на оволодіння здатністю самостійно набувати нових знань і умінь, розвивати як ресурси успіху мотивацію й самомотивацію, впевненість у собі й оптимізм, прагнення до високої якості своєї роботи.

Для визначення педагогічних умов формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів, необхідно здійснити теоретичний і історіографічний аналіз розвитку поняття культури самоорганізації особистості, особливостей професійної діяльності вчителів початкових класів і проблем їхньої професійної підготовки.

Теоретичний і історіографічний аналіз філософських, психологічних і педагогічних досліджень реалізує два основні завдання: по-перше, показати, що культура самоорганізації була іманентно властива людині, мала загальний характер і виявлялася як у теоретичній, так і в практичній діяльності. Друге наше завдання полягає в необхідності уточнення й конкретизації вихідних позицій і обґрунтуванні шляхів розв'язання проблеми дослідження.

Генезис, витоки проблеми самоорганізації особистості варто шукати в далекому минулому. Ще в епохи первіснообщинного ладу людина набувала досвіду самоорганізації. Навички самоорганізації фактично включалися в навчання суспільному виробництву і не відділялися від інших видів діяльності. У завданні виховання входило засвоєння молодими людьми загальних знань, умінь і навичок, якими володіло все суспільство. Але вже в цей період можна було говорити про зародження культури самоорганізації, коли людина, передаючи свій досвід дітям, прагнула якомога досконаліше, майстерніше, швидше, технологічно грамотніше виконати ту або іншу роботу.

Необхідність організації розумової праці сприяла появі шкіл і спеціальності вчителя. Вавилонська, єгипетська, шумерська цивілізації розвивалися в логіці еволюції культурних, соціальних, інтелектуальних цінностей. Школи тут інколи перетворювалися на центри культури та освіти. Саме тут уперше зароджувалися нові методи навчання. Універсальними прийомами навчання ставали заучування і переписування. Зароджувалася культура організації навчальної діяльності. Спочатку навчали читати й писати. Поступово учень переходив до заучування повчальних історій, казок, легенд, набував знань і умінь, необхідних для складання торгових, правових і інших документів.

У єгипетських школах учневі потрібно було, насамперед, навчитися слухати і слухатися вчителя. Запис, читання й запам'ятовування були зовсім не простою справою, оскільки інформація зображалася ієрогліфами на мові, що відрізнялася від живої мови.

У XI-XIII ст. до н.е. з'явився перший вищий навчальний заклад у Китаї — свого роду університет. Головною метою навчання було освоєння культури ієрогліфічного письма. Підхід до навчання зводився до короткої, але ємкої формули: легкість, згода, самостійність суб'єктів навчання. Значного поширення набули погляди Конфуція та його послідовників. Конфуцієм були запропоновані різні методи й методики самостійної роботи. Серед прийомів, якими мали оволодіти учні, називають такі, як наслідування зразкам, порівняння фактів, класифікації, роздум [1, с. 31].

Дослідники Г. Жураковський, В. Сітаров відзначають велику роль Сократа, Платона, Арістотеля в розвитку дидактичних прийомів під час вивчення основних і додаткових дисциплін. Арістотель неодноразово піддавав критиці вербальні способи навчання, які набули найбільшого розповсюдження в афінських навчальних закладах. Він доводив необхідність практично розглядати й досліджувати зовнішній світ, узагальнювати досвід на основі знання, використовувати відповідні асоціації й елементи аналізу, формулювання понять різного рівня. А «сократівська бесіда» стала одним з методів навчання, що орієнтуються на самостійність і активність учнів.

В епоху раннього Середньовіччя виникають проблеми вибору книжкового і позакнижного навчання, розвитку самостійності у тих, що навчаються, співвідношення ролі і значущості слова (читання, граматики) з операційними знаннями (ремесло, наука, мистецтво). На перший план висуваються морально-інтелектуальні сторони культури людини (дисципліна розуму, воля, самопідкоряння й самоорганізація). Всі ці проблеми мали велике значення для розвитку культури самоорганізації людини.

У Європі педагогічна діяльність в епоху Відродження була спрямована на ґрунтовність знань. Використовувалися повторення, конкурси, перевірка знань, взаємне навчання,

розвивалися ідеї самоосвіти. Викладачі мали розвивати розумові здібності й навички самостійного мислення учнів [7, с. 68].

Для формування в майбутніх учителів культури самоорганізації мають значення висновки Я. Коменського про те, що пізнання, самостійна робота тих, хто навчається, починаються з розуміння речей і явищ. Треба вчитися так, щоб досліджувалися речі, щоб при вивченні розум поєднувався із зором, а слово – «з діяльністю руки».

Отже, ми можемо стверджувати, що він уперше в історії педагогічної думки створив систему правил, норм і рекомендацій, які допомагають здійсненню навчального процесу через самоорганізацію особистості. Це вже були не окремі, фрагментарні висновки й відомості про значущість культури самоорганізації та методи її реалізації, а це було цілісне теоретичне знання, що включає і принципи, і правила, і методи, і умови успішності. Тобто це була теорія культури організації розумової праці, і вона не втратила свого значення і до теперішнього часу.

У контексті аналізу теоретичних основ культури самоорганізації не можна не згадати ім'я І. Гербарта, який за мету навчання вважав формування інтелектуальних умінь і теоретичних знань. Сутність навчального процесу, за І. Гербартом, полягає в сприйнятті потрібного матеріалу, його розумінні, узагальненні, застосуванні. З позицій нашого дослідження легко побачити, що ця теорія упорядковувала, організовувала процес навчання, допомогла раціоналізації освітянської праці.

Цінними для нашого дослідження є думки Г. Гегеля, який стверджував, що людина є продуктом історії, і що розум і самопізнання – це результат діяльності людської цивілізації. Він відводив людині роль практика і творця. Подібний процес «самопороджування» є відповідне заперечення колишнього з частковим утриманням попереднього. Навчання є важка, дратівлива боротьба з самим собою. У процесі пізнання людина створює власну культуру (з позицій нашого дослідження особисту культуру самоорганізації). Філософи І. Кант і Г. Гегель високо оцінювали дисципліну, але вказували на те, що дисципліна не повинна пригнічувати рефлексію, відчуття власної гідності [3, с. 103].

Характерно, що жоден з педагогів Російської імперії XVIII-XIX ст. не обійшов своєю увагою проблему, як у цілому освіти, розумового виховання, так і проблему культури організації розумової праці. Д. Пісарев писав: «Школа повинна, по-перше, розбудити в людині допитливість, і, по-друге, розвинути й зміцнити сили її розуму настільки, щоб людина, виходячи з школи в життя, могла без сторонніх керівників шукати і знаходити розумне задоволення для своєї допитливості».

Безпосередніми джерелами знання в процесі навчання може бути книга, наочність, природа, слово вчителя. Але враження, які отримуються з цих джерел, важливо привести в систему. Кращим методом при цьому є самостійна робота із завданнями на порівняння, зіставлення [5, с.158]. Згідно з К. Ушинським, навчальна праця організовується і направляється вчителем з урахуванням етапів як логіки, так і психології пізнавальної діяльності. Професор Д. Лордкипанідзе виділив і інші умови успішності розумової діяльності з вказівок К. Ушинського: максимальна активність самих індивідів, свідоме ставлення до пізнавальної діяльності, сходження від незнання до знання за допомогою використання різноманітних засобів (порівняння, звірення, живе слово, наочність, активне керівництво пізнавальною діяльністю). Серед потреб, які також можна розглядати як умови ефективності пізнавальної діяльності, К. Ушинський називає і такі, як необхідність планування роботи, гігієну занять, твердий порядок і час проведення занять, логіку, органічний перехід до нових знань.

Відчутні досягнення в сфері проблеми культури організації розумової праці відбулися на початку XX століття. У цей період набули розвитку ідеї творчої діяльності суб'єктів навчання, методів її здійснення, що має пряме відношення до нашої проблеми, оскільки творчість – це вищий ступінь інтелектуальної діяльності людини, і без освоєння певної культури здійснення творчість виявиться неможливою. Разом з характеристиками критеріїв творчої діяльності, природи творчості, методів її дослідження серед вузлових проблем важливе місце у цей час займає характеристика творчих умінь і здібностей, визначається їх зв'язок з розвитком розуму,

інтелектуальних умінь, культури самоорганізації.

У працях П. Енгельмейера досліджено інтуїтивізм [4, с. 256], який тісно пов'язаний з розвиненістю розуму, умінням бачити предмети в їх сутності, з вразливістю, прогностичними вміннями і здібностями. Інтуїцію, вміння передбачати події, прогностичність пізніше деякі дослідники безпосередньо пов'язуватимуть з культурою організації розумової праці. Ми вважаємо, що творча діяльність не є лише акт інтуїції й осяяння (інсайта), а тому не може бути ірраціональною. Вона є результатом знання про методи дій, зокрема дій інтелектуального характеру. Тому правомірно говорити про можливість осягнути технологію творчості, розвинути в себе інтелектуальні вміння, особливо такі, як уміння аналізувати, узагальнювати, конкретизувати ті або інші явища, побачити свої помилки, утруднення, уміти їх подолати за рахунок удосконалення культури самоорганізації.

У першій половині ХХ століття розвиток проблеми був тісно пов'язаний з тими напрямками педагогічної думки, які були характерні і для Європи, і для прогресивного світу в цілому. Нова теоретична база була вироблена, зокрема, реформаторською педагогікою. Вона відрізнялася негативним ставленням до надмірного інтелектуалізму, критикувала непорушність тогочасних систем навчання й виховання. Але ідеї про необхідність формування культури самоорганізації продовжували розвиватися. Так, один з представників реформаторської педагогіки бельгійський учений О. Декролі висловив і реалізував ідею методу центрів дитячих інтересів у вигляді угруповання навчального матеріалу відповідно до дитячих потреб. Ця ідея зберегла значущість до теперішнього часу і повністю відповідає парадигмі особистісноорієнтованого навчання.

У дослідженнях першої половини ХХ століття значне місце займають праці, в яких розглядаються фізіологічні основи інтелектуальної діяльності. М. Сеченов, І. Павлов, а пізніше П. Анохін і Н. Бернштейн розробили фізіологічні основи пізнавальної діяльності та пізнавальної активності.

У радянській педагогіці на основі знанневої парадигми була розроблена концепція навчання як джерела розумового неперервного розвитку, засвоєння не лише основ наук, а й культури організації розумової праці, яка розглядалася як функція навчального процесу (А. Луначарський, М. Данілов, Ш. Ганелін, Е. Голант, Г. Щукина). Серед методів наукової і навчальної роботи вона рекомендувала використовувати узагальнення-висновки, роботу з книгою, з фактологічним матеріалом, ретельну роботу з таблицями та цифровим матеріалом. Серед принципів освіти, що відіграють роль у формуванні культури самоорганізації, визначальними є систематичність, неперервність, планомірність, усебічність [6, с. 148].

Дослідники Ю. Бабанський, В. Чернишева довели, що існує кореляція між завданнями, змістом, методами, формами організації навчання, умовами й результатами навчання. Безумовно, принципи визначають і зміст, і задачі, і вибір форм навчання. Але в окремих випадках вони можуть ставати й умовами, що підвищують ефективність цього процесу.

Зазначимо, що в умовах особистісноорієнтованого навчання відбувається збагачення, як у цілому системи принципів, так і тих із них, які мають найбільш значущу роль у формуванні культури самоорганізації. Серед інноваційних принципів О. Гребенюк і Т. Гребенюк називають такі, що мають особливе значення для роботи з дорослими, так звані андрагогічні принципи навчання: пріоритет самостійного навчання, принцип опори на життєвий досвід, контекстність навчання, принцип рефлексивності, актуальності результатів навчання [7, с. 68]. Кожен з них має визначати і завдання, і зміст, і методи процесу формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів. Серед концепцій, що враховують особистісний розвиток і мають значення для нашого дослідження, ми виокремлюємо такі:

- концепцію Т. Цукерман, у якій зроблені акценти на вміння вчитися, на саморозвиток особистості, на розвиток інтелектуальних здібностей;
- концепцію В. Давидова, Д. Ельконіна, в основі якої лежить опора на змістове узагальнення, порівняння, аналіз;

– концепцію З. Калмикової, в якій прийоми розумової діяльності поділені на дві групи: алгоритмічні й евристичні. До першої групи належать прийоми раціонального мислення, а до евристичних – конкретизація, абстрагування, варіювання, аналогія.

Дослідниця С. Лайпанова [2, с. 136] у своїй дисертації серед характеристик самоосвіти, яка за своєю спрямованістю наближена до процесу формування культури самоорганізації, називає такі, як гнучкість, варіативність, адаптивність, стабільність, прогностичність, динамічність, науковість, систематичність. Тобто до складу характеристик входять і деякі принципи навчального процесу, що цілком виправдано, оскільки процес формування культури самоорганізації – це один з компонентів процесу навчання. Тобто визначається тим самим місце цього процесу в процесі навчання: це і компонент, і завдання навчання.

Ще однією з провідних характеристик і особливостей процесу формування культури самоорганізації є зв'язок особистісної та соціальної активності [1, с. 13], ототожнення інтелектуальної діяльності та інтелектуальної активності [5].

У дослідженні Я. Полякової [3, с. 260] доводиться зв'язок навчального процесу з принципом культуровідповідності. Культура особистості при цьому розглядається як багатопланова освіта, що включає низку компонентів, одним з яких є культура організації мислення. Складовими культури організації мислення є творчість, самостійність, критичність і самокритичність, широта, глибина й гнучкість розуму.

Цінними для нашого дослідження були сучасні російські дисертації, присвячені проблемам організації навчання: формуванню пізнавальної діяльності (Горянова), розвитку організаційно-практичних умінь (Гедигушева), формуванню культури навчальної діяльності (Каневская) та комунікативної культури (Каппушева), розвитку навичок самоосвіти (Лайпанова), формуванню культури особистості (Кондракова), розвитку методичної компетентності викладача (Кочарян) та методологічної культури вчителя (Шкуропатова), стимулювання самостійної роботи студентів (Хачирова) та ін.

Окремі дослідники вважають, що однією з особливостей процесу формування культури самоорганізації є динамічність цього процесу. Вона проявляється в тому, що він не є стабільним, а знаходиться в постійному русі. З'ясовано взаємозв'язки між цілями формування окремих компонентів культури самоорганізації в конкретний момент часу і зафіксовано послідовність новоутворень і змін у них. Отже, з часом змінюється сам процес здобуття, як знань, так і способів їх засвоєння, змінюється структура процесу, з'являються нові цілі, нова направленість діяльності. Динамічність виявляється в тому, що суб'єкт навчання йде від загальних дій, які освоєні ним раніше, до більш специфічних дій, що стосуються конкретної дисципліни, яка вивчається. Серед загальних дій – планування конкретних варіантів отримання результату, уявне виділення його параметрів, контроль відповідності результатів, прогнозування варіанту дії та ін.

Сучасні дослідники, вивчаючи питання, пов'язані з самоорганізацією, звертаються до порівняно молодій галузі науки – синергетики, яка вивчає складні системи з урахуванням самоврядування, самоорганізації та саморозвитку. Спираючись на принципи цілісності й системності, синергетика вивчає механізми мимовільного виникнення, самозбереження, самоорганізації та саморозвитку структур, що мають місце у відкритих системах (Князева). Виникнення в цілісній системі властивостей, якими не володіє жодна з її підсистем, називають самоорганізацією системи. Відтак, синергетика – це наука про самоорганізацію.

Синергетика пояснює процес самоорганізації в складних системах так:

1. Система повинна бути відкритою. Закрита система відповідно до законів термодинаміки повинна в кінцевому результаті припинити будь-яку еволюцію.

2. Відкрита система повинна бути досить далека від точки термодинамічної рівноваги. У точці рівноваги яка завгодно складна система має максимальну ентропію і не здатна до якої-небудь самоорганізації. У положенні, близькому до рівноваги і без достатнього припливу енергії ззовні, будь-яка система з часом ще більше наблизиться до рівноваги і перестане змінювати свій стан.

3. Фундаментальним принципом самоорганізації є виникнення нового порядку й

ускладнення систем через флуктуації (випадкові відхилення) станів їх елементів і підсистем. У відкритих системах, завдяки притоку енергії ззовні і посилення нерівноважності, відхилення з часом зростають, накопичуються, викликають ефект колективної поведінки елементів і підсистем і, врешті-решт, призводять або до руйнування колишньої структури, або до виникнення нового порядку. Оскільки флуктуації мають випадковий характер, то поява будь-яких новацій у світі (еволюцій, революцій, катастроф) обумовлено дією суми випадкових факторів.

4. Етап самоорганізації настає тільки у випадку переважання позитивних зворотних зв'язків, що діють у відкритій системі, над негативними зворотними зв'язками.

5. Самоорганізація в складних системах, переходи від одних структур до інших, виникнення нових рівнів організації матерії супроводжуються порушенням симетрії. Самоорганізація у складних і відкритих системах призводить до необоротного руйнування старих і до виникнення нових структур і систем, що обумовлює плинність і незворотність часу в Природі.

Особливість синергетики в системі педагогічного наукового знання в тому, що теорія самоорганізації починає визначатись як міждисциплінарний напрям. Основним завданням синергетики є пізнання загальних закономірностей і принципів процесів самоорганізації різної природи. Оскільки синергетичний підхід має справу з системами, що самоорганізуються, саморозвиваються, а ними є і біосоціальні системи, то синергетичний підхід застосовний і для дослідження освітніх систем. Так, одним з головних завдань педагогіки є навчання особистості, а також її розвиток і саморозвиток. На певному рівні розвитку процес навчання переходить у процес самонавчання, освіта – в процес самоосвіти.

Відтак, можна визначити синергетизм стосовно педагогічних систем як «процес взаємодії двох взаємопов'язаних підсистем (викладання й учіння, виховання й самовиховання), що приводить до новоутворень, підвищення енергетичного й творчого потенціалу підсистем, що саморозвиваються, і забезпечує їх перехід від розвитку до саморозвитку» [3, с. 103].

Тому погоджуємось із сучасними російськими психологами, які вважають особистість складною системою, яка самоорганізовується, якій не можна нав'язати шляху її розвитку. Необхідно зрозуміти, як сприяти її власним тенденціям розвитку. Синергетика дозволяє розглянути категорії випадку і вибору у вигляді можливості саморозвитку [1, с. 14].

Разом з тим, сучасними дослідниками встановлено невисокий рівень знань переважаючої кількості майбутніх учителів початкових класів щодо професійної рефлексії, шляхів і напрямів її формування в навчально-професійній діяльності та під час педагогічної практики [6, с. 150].

### Література:

1. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально-педагогічні перспективи / Аверін М. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник/Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор)та ін. – К.: Контекст, 2000. – С.6-17.
2. Граф В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов [Текст] / В.Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1981. – 136 с.
3. Гупаловська В.А. Самореалізація як проблема розвитку особистості в сучасній зарубіжній психології / В. А. Гупаловська // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ ім. Івана Франка. – 2002. – Вип.10. – С.100-110.
4. Донцов В. Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости: Дис. канд. пед. наук [Текст] / В.Н.Донцов. –Л., 1977. – 256 с.
5. Ефремов А. Ю. Нравственная самоорганизация личности в педагогическом обществе: Учебное пособие [Текст] / А.Ю. Ефремов. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 1999.– 158 с.
6. Копейна Н. С. Самоорганизация в системе психодиагностики. Типы самоорганизации [Текст] / Н.С. Копейна // Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.–С.144-150.
7. Хоружа Л. Л. Развитие самоорганизации студентов у навчальній діяльності: проблеми та перспективи / Л.Л.Хоружа //Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи : Мат-ли наук.-метод.конф. – К.: КМПУ ім.Б.Д.Грінченка, 2007. – С.66-68.



*У статті висвітлюються питання передумов формування культури самоорганізації майбутніх учителів. Емпірично доведено та теоретично обґрунтовано соціально-психологічні показники самоорганізації майбутніх учителів початкових класів.*

**Ключові слова:** культура самоорганізації, майбутній учитель, студент.

*The questions of pre-conditions of forming of culture of self-organization of future teachers are considered in the article. In theory grounded and the psychological indexes of self-organization of future teachers of initial classes are empiric well-proven socially.*

**Keywords:** culture of self-organization, future teacher, student.

УДК 378

С.С. Кізім  
м. Вінниця, Україна

## МЕРЕЖЕВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Постановка проблеми.** Оновлення змісту освіти є ключовою умовою успішного розвитку процесу інформатизації суспільства і об'єктивною закономірністю необхідною для розв'язання завдань подальшого соціального розвитку. Метою інформатизації освіти як складової частини загального процесу інформатизації суспільства є підвищення ефективності навчального процесу за рахунок розширення обсягів інформації та вдосконалення методів її обробки, а також прищеплення студентам навичок застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у майбутній професійній діяльності.

З огляду на це, багато наукових досліджень присвячено підготовці компетентного педагога, здатного вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно взаємодіяти в колективі, швидко перенавчатися, вміти на практиці реалізовувати набуті знання.

Науковці відбувається постійно ведуть пошук нових форм, методів і засобів, здатних забезпечити якісний рівень професійної підготовки майбутніх учителів. На нашу думку, одним із сучасних і найбільш вдалих методів є впровадження мережевих технологій в освітній процес.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблема використання мережевих технологій в освіті опікувалися знані вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Захарова, Н. Морзе, Є. Полат, Є. Патаракін та ін. У своїх працях науковці зазначають, що мережеві технології й сервіси Веб 2.0 здатні підтримувати відкритий інформаційний освітній простір, створити середовище для спілкування, навчання, а також дають можливість спільно створювати та редагувати навчальні ресурси незважаючи на відстань і кордони у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

**Мета цієї статті** полягає у висвітленні теоретичних аспектів проблеми використання мережевих технологій та сервісів Веб 2.0 у професійній підготовці майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** У нинішніх умовах мережа Інтернет перестає бути засобом, що дозволяє лише одержати доступ до віддаленого ресурсу. Використання мережевих технологій у педагогічній практиці забезпечує якість навчального процесу, суть якого полягає в неформальній комунікації на основі повного доступу до аудіо-, відео-, графічної і текстової інформації всіх учасників навчального процесу [4].

Одним із найбільш перспективних напрямків професійної підготовки майбутніх учителів є використання мережевих технологій. Це обумовлено розвитком мережі Інтернет, яка надає принципово нові дидактичні можливості для здійснення освіти. Мережеві технології збільшують арсенал телекомунікації як у плані доступу до нових джерел знань, так і в плані організації та підтримки нових видів навчальної діяльності.

Мережеві технології в системі освіти здатні забезпечити:

- вільний пошук інформації на будь-якому комп'ютері мережі і пов'язаних з ним через шлюзи комп'ютерів інших мереж за допомогою Веб-навігацій;
- доступ до навчального програмного забезпечення і документації з величезних файлових архівів (з урахуванням того, що більша частина інформації поширюється);
- доступ до світових баз даних і баз знань та каталогів світових бібліотек для одержання інформації на замовлення користувача.

Засоби мережевих технологій відкривають учасникам навчального процесу доступ до практично необмеженого обсягу інформації та її аналітичної обробки. З метою реалізації перерахованих дидактичних можливостей мережевих технологій, нових форм і методів навчання використовуються наступні служби доступу до освітнього контенту в рамках Інтернет-технологій: WWW, FTP, електронна пошта, Telnet, RSS, BBS тощо.

Широкий спектр можливостей мережевих технологій розкривається в умовах функціонування єдиного інформаційного освітнього середовища у ВНЗ, яке трансформується як під впливом глобальної освітньої мережі, так і під впливом нових педагогічних технологій і педагогічних програмних засобів. Воно відкрите для підготовки студентів будь-якого фаху. Завдяки особистій співтворчості відбувається процес оновлення, поповнення ресурсів у середовищі, створення нових ресурсів, що забезпечує збагачення особистостей. Таке середовище виступає як «динамічна система, що становить собою цілісну сукупність освітніх ситуацій, які змінюють одна одну» [1, с. 126].

Як свідчить наш досвід, використання функціональних можливостей мережевих технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів дозволяє:

- здійснювати інформаційну діяльність для обробки, передачі, збереження інформаційного ресурсу з метою автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення;
- оцінювати і реалізовувати можливості електронних видань освітнього призначення в мережі Інтернет, інформаційного ресурсу освітнього призначення;
- організовувати інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу;
- створювати і використовувати тестові системи для діагностики контролю та оцінки рівня знань учнів;
- здійснювати навчальну діяльність з використанням засобів ІКТ в аспектах, що відображають особливості конкретного навчального предмета [2, с. 25].

Невід'ємними складовими мережевих технологій виступають сервіси Веб 2.0, які змінюють звичні стереотипи використання глобальної мережі, що перестала бути середовищем передавання інформації і транспортним каналом постачання знань. Пасивна позиція «читача» (споживача інформації) змінюється на інтерактивну позицію «письменника» (коментатора, співучасника дискурсу, виробника інформації) [2, с. 26].

Перехід студентів на рівень учасників мережевої спільноти надає можливості не тільки ефективно впроваджувати ІКТ у професійну педагогічну діяльність, а й розширити світогляд майбутніх учителів; оволодіти вміннями спілкування, використовуючи мережу Інтернет; організовувати міжособистісну взаємодію; співпрацювати в групі; систематично підвищувати рівень загальнокультурної, технологічної й інформаційної компетентності, що зумовлює актуальність використання сервісів Веб 2.0 у професійній підготовці майбутніх учителів.

Соціальні сервіси Веб 2.0 відкривають перед педагогічною практикою такі можливості:

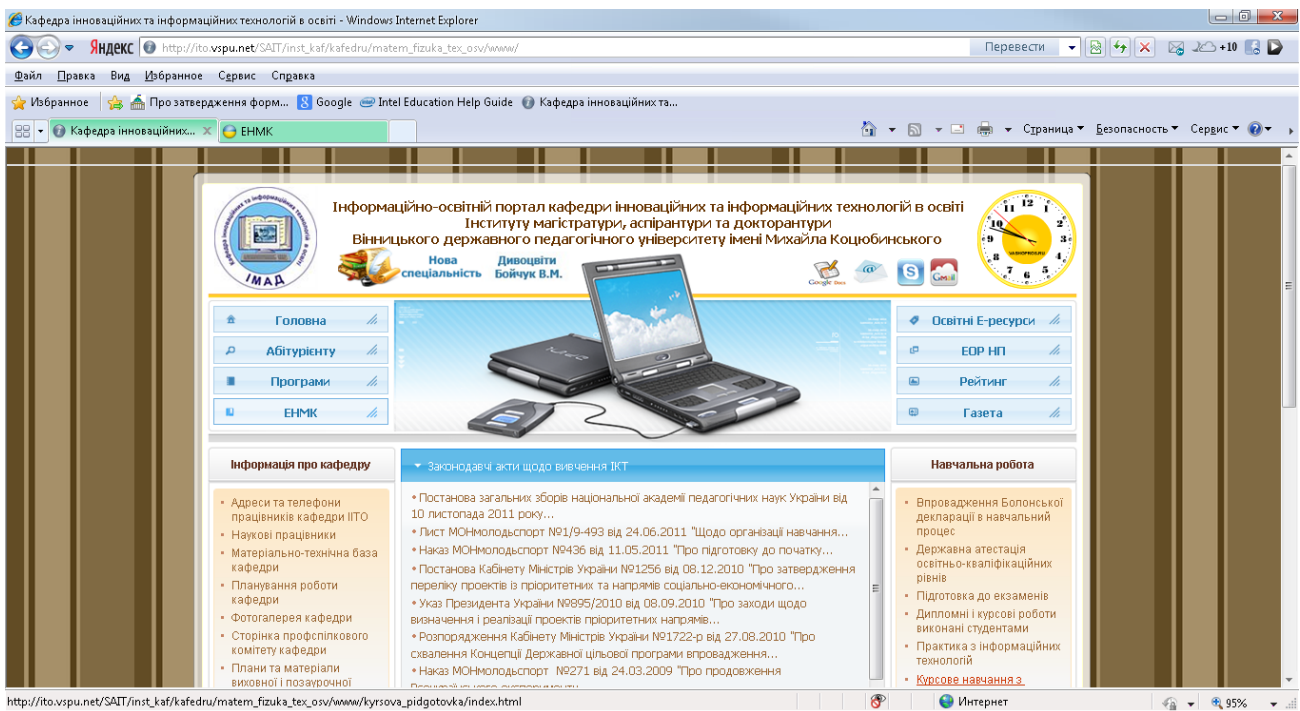
- використання відкритих, безоплатних і вільних електронних ресурсів, тому що в результаті поширення соціальних сервісів у мережевому доступі виявляється значна кількість матеріалів, які можуть бути використані з навчальною метою;
- самостійне створення матеріалів навчального змісту в мережі, оскільки нові сервіси соціального забезпечення радикально спростили процес створення цих матеріалів і публікації їх у мережі;
- спостереження за діяльністю учасників спільноти;

– створення навчальних ситуацій, в яких можна спостерігати і вивчати недоступні раніше феномени [3, с. 95].

Одна з важливих особливостей соціальних сервісів Веб 2.0 полягає в тому, що від учасників спільної навчальної діяльності не потрібно одночасної присутності в одному і тому самому місці, в один і той самий час.

Соціальні мережі та їх сервіси виявилися досить ефективним методом забезпечення відвідуваності сайтів, зворотного зв'язку і поступово стали одним із засобів генерації контенту (змісту, що має цінність). На основі такого підходу з'явилася і швидко набрала популярності досить значна кількість соціальних сервісів об'єднаних загальною назвою сервіси Веб 2.0.

Для прикладу наведемо Веб-сторінку освітнього порталу кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті (рис.1).



**Рис. 1. Освітній портал кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті**

За допомогою сервісів Веб 2.0 можна організувати таку колективну діяльність студентів:

- спільний пошук;
- спільне зберігання закладок;
- створення і спільне використання медіа-матеріалів (фотографій, відео, аудіозаписів);
- спільне створення і редагування гіпертекстів;
- спільне редагування і використання в мережі текстових документів, електронних таблиць, презентацій та інших документів;
- спільне редагування та використання карт і схем [3, с. 92].

Нові сервіси соціального забезпечення радикально спростили процес створення навчальних матеріалів і публікації їх у мережі. Тепер кожен може не лише мати доступ до цифрових колекцій, а й взяти участь у формуванні власного мережевого контенту (від англ. content — вміст). Нині, використовуючи Веб 2.0, новий контент створюється мільйонами людей. Вони приносять у мережу нові тексти, фотографії, малюнки, музичні файли. У процесі цього спілкування між людьми все частіше відбувається не в формі прямого обміну висловлюваннями, а в формі взаємного спостереження за мережевою діяльністю. Освоєння нових засобів веде не просто до того, що ми можемо розв'язувати нові завдання, а й змінюється наш світогляд, який дозволяє бачити світ по-новому.

Одними з найпоширеніших соціальних сервісів, які доцільно використовувати у навчальному процесі є:

1. Засоби для зберігання закладок.

Засоби для зберігання закладок дозволяють користувачам зберігати колекцію своїх закладок-посилань на Веб-сторінки. Ці засоби для зберігання закладок можна використовувати як джерело і сховище посилань на навчальні матеріали. Соціальний сервіс БобрДобр (<http://www.bobrdobr.ru>) — російський аналог сервісу Делішес. Дозволяє користувачам зберігати колекцію своїх закладок-посилань на Веб-сторінки [5, с. 84].

2. Соціальні мережеві сервіси для зберігання мультимедійних ресурсів — це засоби мережі Інтернет, які дозволяють безкоштовно зберігати, обмінюватися цифровими фото, аудіо- і відеозаписами, текстовими файлами, презентаціями, а також організувати обговорення ресурсів. Вони можуть бути використані в якості навчальних матеріалів (навчальні відеофільми, фотографії з різних тем, аудіо та відеозаписи виступів науковців, очевидців подій і т.д.), а також як засіб для зберігання шкільних відео-, фото-, аудіоархіву і творчих робіт [5, с. 85].

3. Блог (мережевий щоденник) — це сервіс Інтернет, що дозволяє будь-якому користувачеві вести записи будь-яких текстів, який організований у вигляді журналу або щоденника, основний зміст якого — записи, що регулярно оновлюються та поповнюються, зображення та різного роду мультимедіа. Кожний запис датований і записи відображаються на Веб-сторінці у зворотному хронологічному порядку. Є величезна кількість блогів, у яких представлений широкий спектр інтересів [3, с. 93].

Раніше більшість блогів створювалися вручну. Серед перших були Userland і LiveJournal. Нині більшість блогерів користуються послугами Blogger ([www.blogger.com](http://www.blogger.com)) або WordPress (<http://wordpress.com>). Ці сервіси дозволяють користувачам створювати нові блоги та блог-повідомлення за допомогою простих форм онлайн, у процесі цього не потрібно знати мови програмування або форматування. У Blogger.com, за результатами дослідження компанії Technorati, було створено близько 10 мільйонів блогів [3, с. 46].

Розглянемо для прикладу блог викладача «Використання ІКТ у педагогічній діяльності» (рис.2.).

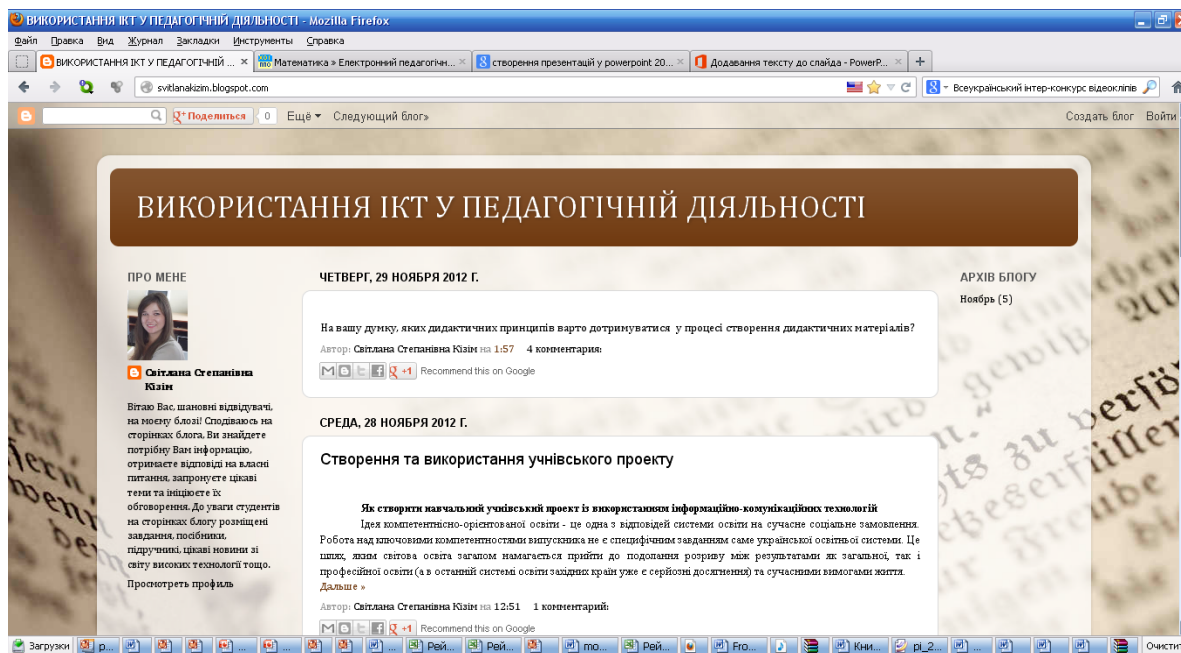


Рис. 2. Блог викладача «Використання ІКТ у педагогічній діяльності»

4. ВікіВікі — «середовище для швидкої гіпертекстової взаємодії» або колекція взаємопов’язаних між собою записів. Це засіб для швидкого створення і редагування гіпертексту

[5, с. 86]. Це середовище відкриває принципово нові можливості для людей, які не володіють спеціальними знаннями в галузі ІКТ. Нові форми діяльності передбачають як пошук інформації, так і створення власних об'єктів — текстів, фотографій, програм, музичних записів, відео фрагментів.

Вікі-сторінки можна використовувати у педагогічній практиці за різними напрямками, а саме: як джерело навчального матеріалу; для планування та організації проектної діяльності; для спільного написання творчих робіт, статей; як середовище для обговорення та рецензування матеріалів, статей; для організації консультацій, одержання додаткових знань; для ознайомлення мережевої спільноти з авторськими технологіями.

Розглянуті соціальні сервіси Веб 2.0, дозволяють користувачам спільно створювати та використовувати в мережі інформаційні ресурси, обмінюватися знайденою або створеною інформацією, що сприяє кращому розвитку їхніх комунікативних умінь і навичок.

Ключовими чинниками зростаючого успіху мережевих технологій та сервісів Веб 2.0 є відкритість інформаційного наповнення, оперативність доступу й розміщення, незалежність від індивідуального графіка включення учасників у процес комунікацій під час спільної роботи.

**Висновок.** Використання мережевих технологій та соціальних сервісів Веб 2.0 у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів визначається різними напрямками, а саме: як джерело навчального матеріалу; для планування й організації навчальної діяльності; для спільного написання творчих робіт, статей; як середовище для обговорення навчальних і методичних матеріалів, статей, підручників (посібників); для ознайомлення мережевої спільноти з авторськими методиками і технологіями.

Ефективність використання соціальних сервісів полягає у вмінні спілкуватися; здійснювати самостійний творчий пошук у розв'язанні навчальних проблем; розвивати успішну міжособистісну взаємодію у професійній діяльності та спілкуванні; проектувати навчальні й виховні заходи з використанням можливостей соціальних сервісів Веб 2.0.

### Література:

1. Киселева М. П. Использование блогов в учебном процессе [Электронный ресурс] / М. П. Киселева, А. Е. Самарина. — Режим доступа : — [expo.smolensk.ru/dokald\\_11/kiseleva\\_samarina\\_2.doc](http://expo.smolensk.ru/dokald_11/kiseleva_samarina_2.doc).
2. Менякіна М. С. Педагогічні можливості сервісів Веб 2.0 / М. С. Менякіна // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2009. — № 8. — С. 24-26.
3. Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. — М. : ПЕР-СЭ, 2006. — 112 с.
4. Ресурси мережі Інтернет [Електронний ресурс] — Режим доступа : — <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=Web&cd>.
5. Стародубцев В. А. Роль сетевых сервисов Web 2.0 в становлении персональной образовательной сферы учителя информатики / В. А. Стародубцев, А. А. Киселева // Информатика и образование. — 2010. — № 6. — С. 84-86.

*У статті розглянуто ефективність використання мережевих технологій, соціальних сервісів та їх можливості в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Соціальні сервіси Веб 2.0 дозволяють майбутнім учителям накопичувати, створювати та редагувати навчальні матеріали за допомогою мережевих технологій.*

**Ключові слова:** мережеві технології, сервіси Веб 2.0, професійна підготовка, майбутні учителі.

*В статье рассмотрена эффективность использования сетевых технологий, социальных сервисов их возможности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Социальные сервисы Веб 2.0 позволяют будущим учителям накапливать, создавать и редактировать учебные материалы с помощью сетевых технологий.*

**Ключевые слова:** сетевые технологии, сервисы Веб 2.0, профессиональная подготовка, будущие учителя.

*The article examines the effectiveness of using network technologies, social services and opportunities in the process of training future teachers. Social Web 2.0 services allow future teachers to accumulate, create, and edit teaching materials using network technologies.*

**Keywords:** network technology, Web 2.0 services, training, future teachers.

## ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку вищої школи в Україні характеризується істотними змінами змісту навчання і виховання фахівців. Суспільство наразі вимагає від освіти формування самостійної, відповідальної особистості, здатної до вирішення педагогічних і соціальних проблем відповідно до норм нової освітньої парадигми; особистості, здатної максимально повно розкритися в житті, привносячи в нього творчість та індивідуальність. Соціальні очікування нашої держави — це поява вчителя, який здатний творчо вирішувати складні професійні завдання та володіє високою професійною культурою.

**Аналіз попередніх досліджень.** До проблеми формування професійної культури вчителя математики звертались багато провідних учених. Основні аспекти цієї проблеми досліджено в працях П. Александрова, О. Астряба, Ю. Бабанського, Г. Бевза, Б. Гнеденка, Б. Ерднієва, А. Колмогорова, Л. Кудрявцева, О. Леонтєва, Д. Райкова, З. Слєпкань, М. Шкіля, Н. Шунди та багатьох інших.

Психолого-педагогічні аспекти вирішення проблеми формування професійної культури вчителя (зокрема, і вчителя математики) розглянуто в роботах А. Алексюка, Б. Ананьєва, П. Анохіна, Г. Атанова, Ю. Бабанського, В. Беспалька, Л. Виготського, П. Гальперіна, Л. Занкова, Г. Костюка, О. Леонтєва, М. Махмутова, Ю. Машбиця, С. Рубінштейна, Н. Талізіню та багатьох інших.

Проблемі формування математичної культури присвячено численні підручники, посібники, задачник, адресовані як майбутнім, так і працюючим учителям математики. Серед них особливе місце посідають книги авторів, які є професійними математиками, що активно досліджують суто математичні проблеми, зокрема, серед цих підручників та посібників є книги П. Александрова, Б. Гнеденка, М. Давидова, А. Колмогорова, Л. Кудрявцева, М. Лузіна, Г. Михаліна, І. Натансона, Д. Райкова, Г. Фіхтенгольца, М. Шкіля та багатьох інших.

**Мета статті** — здійснити аналіз понять «культура», «професійна культура», «математична культура»; виділити основні компоненти, що визначають зміст поняття «математична культура»; визначити можливі форми, методи та технології формування математичної культури студентів — майбутніх учителів математики протягом їх навчання у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Культура (від лат. *cultura* — виховання, освіта, розвиток) — це сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають досягнутий рівень розвитку суспільства і людини. У вужчому розумінні культура — це сфера духовного життя суспільства, що охоплює системи виховання, освіти, творчості, а також установи й організації, що забезпечують функціонування цих систем [2, с. 182].

Професійна культура вчителя математики передбачає допитливість і працьовитість, творчий підхід до справи, вміння постійно вчитися, підвищувати свою кваліфікацію, орієнтуватися у величезному потоці інформації, яка стосується і сфери його професійної діяльності.

Г. Михалін визначив основні компоненти професійної культури вчителя математики (математичну, методичну, педагогічну, психологічну, інформаційну, мовну, моральну, естетичну, фізичну та правову складові) та зауважив, що професійна культура цілком визначається рівнем освіченості і вихованості людини та рівнем володіння галуззю діяльності вчителя математики [6, с. 15].

Для вчителів математики важливим компонентом професійної культури є математична культура.

Термін «математична культура» з'явився в 20-30-ті роки ХХ століття. Пізніше деякі автори

почали розглядати математичну культуру як систему знань і умінь. У 40-50-ті роки XX століття проблема формування математичної культури розглядалася у світлі появи робіт з теорії поетапного формування розумових дій.

В. Єжова характеризує математичну культуру майбутніх учителів математики як цілісне утворення особистості, що характеризується високим рівнем оволодіння ними математичними знаннями та вміннями, сформованим ціннісним ставленням до одержуваних знань, розвинутою здатністю до рефлексії своєї педагогічної діяльності, володінням спеціальним способом наближеного опису деякої проблеми, що дозволяє при її аналізі застосовувати формально-логічний апарат математики, і технологією навчання цьому способу на різних рівнях освіти [3, с. 6-7].

Розглядаючи формування математичної культури в умовах фахової підготовки студентів, Т. Захарова розкриває зміст цього поняття наступним чином: «Математична культура є складною, генетично і соціально детермінованою системою, невід’ємною від загальнолюдської культури, інтеграційним особистісним утворенням кваліфікованого фахівця і характеризується наявністю у нього достатнього запасу математичних знань, переконань, навичок і норм діяльності, поведінки в сукупності» [4, с. 15].

У нашому дослідженні під терміном «математична культура» майбутніх учителів математики ми будемо розуміти *властивість особистості, яка полягає у поєднанні математичної компетентності, математичного мислення та математичної мови майбутнього фахівця своєї справи.*

Г. Михалін зазначає, що математичну культуру вчителя математики визначають його знання та вміння [6, с. 18-19].

*Знання:* основних фактів з фахових математичних дисциплін; загальних методів розв’язування математичних задач, включаючи і методи доведення тверджень; сутності математичного моделювання і методів побудови математичних моделей; прикладів важливих застосувань математики у різних галузях науки, техніки і життя; найяскравіших фактів з історії математики; шкільного курсу математики та його особливостей у різних типах середніх навчальних закладів; логічних прогалин шкільного курсу математики, причин їх виникнення та можливі засоби їх усунення; основних математичних видань (підручники, посібники, монографії, журнали тощо), пов’язаних з професійною діяльністю вчителя математики.

*Уміння:* використовувати знання з фахових математичних дисциплін у своїй роботі в школі; розв’язувати математичні задачі, зокрема, і доводити твердження різного рівня складності, демонструючи зв’язок логічного мислення, обґрунтованості кожного кроку міркувань, гнучкість думки, творчий підхід, широкий математичний кругозір, математичну інтуїцію, яскравість уявлень; розвивати прикладну спрямованість математики; використовувати практично значущі задачі для підвищення рівня мотивації вивчення математики; використовувати факти з історії математики для підвищення інтересу учнів до математики; використовувати різні підходи та різні методи введення найважливіших понять і різні методи доведення тверджень; систематично працювати над математичною літературою і навчати цього своїх учнів, виховуючи критичність мислення, вміння виявляти помилки і неповноту міркувань, будувати контрприкладі; розвивати нахили учнів до творчої діяльності.

*Математична культура, на нашу думку, включає такі складові:*

- 1) математичну компетентність;
- 2) математичне мислення;
- 3) математичну мову.

Під *математичною компетентністю* розуміють «уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст та метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень» [7, с. 5].

*Математична компетентність* включає: уміння поєднувати теоретичні знання з практичною підготовленістю та здатність майбутнього фахівця здійснювати всі види професійної діяльності згідно з освітніми стандартами напряму і спеціальності; комунікативну

готовність; володіння математичними методами дослідження та уміння здійснювати навчально-дослідницьку діяльність; уміння орієнтуватися в нестандартних умовах і ситуаціях; уміння аналізувати проблеми, розробляти план дій, бути готовим до його реалізації та відповідальності за виконання; уміння користуватися комп'ютерною технікою та іншими засобами зв'язку та інформації, володіння сучасними математичними пакетами; застосування різноманітних форм, методів та технологій навчання, спрямованих на підвищення математичної культури фахівця; прагнення до постійного особистісного і професійного вдосконалення; свідоме, позитивне ставлення до своєї професії; знання психології та етики спілкування.

*Математичне мислення* — це складний процес, в результаті якого у майбутніх учителів математики формуються стратегії, ідеї, думки щодо розв'язання тієї чи іншої задачі, проблемної ситуації. Під час такого процесу студенти оволодівають навичками мислення високого рівня, а саме вони вчаться: аналізувати, синтезувати, оцінювати, узагальнювати, класифікувати, порівнювати та інше.

Грунтуючись на дослідженнях учених, можна виділити такі *компоненти математичного мислення*: глибина мислення як здатність проникнення в сутність завдання; гнучкість мислення як здатність виходити за межі стандартного способу дії; узагальненість мислення як здатність використовувати узагальнення як ефективний прийом розв'язування задач; раціональність мислення як здатність знаходити економічне розв'язання задачі; просторова уява як уміння активно користуватися в процесі розв'язування задачі просторовими образами, схемами, символами; логічне мислення як здібність до встановлення послідовності взаємозв'язаних етапів розв'язування задачі.

Проаналізувавши літературні джерела, можна зауважити, що термін «*математична мова*» вживається для позначення всіх основних засобів, за допомогою яких в усній та письмовій формі виражається математична думка.

*У поняття «математична мова» майбутніх учителів математики ми включаємо:*

- уміле володіння науковими термінами (мовою знаків та символів);
- уміння стисло та доступно викладати навчальний матеріал;
- уміння математично правильно виражати свої думки;
- уміння математично правильно обґрунтовувати кроки розв'язування задач.

Для формування математичної культури майбутніх учителів математики у навчальному процесі слід використовувати різноманітні форми, методи та технології навчання. Нараховується їх чимало і всі вони мають різнопланові можливості.

Розглянемо, яким чином можна формувати математичну культуру студентів протягом їх навчання у ВНЗ.

#### *1. Навчальні заняття:*

– лекції — основний вид навчальних занять, призначених для викладення теоретичного матеріалу. Доцільно під час лекцій робити логічні наголоси на головних фактах, включати повідомлення історичних довідок та цікавих фактів, що стосуються безпосередньо теми вивчення. До змісту навчання мають входити не тільки система теоретичних понять, на основі якої формується структура навчальної дисципліни, але й методологічні принципи одержання (відкриття) нових знань, способи навчально-пізнавальних дій, теоретичні методи пізнання та мислення, які належать до загальнонаукових [1];

– практичні заняття. Оскільки теоретичною основою конструювання системи задач має бути принцип розвивальної наступності, тому слід звернути увагу на підбір задач. Доцільно до практичних занять включати не лише типові задачі, які розв'язуються згідно з готовими алгоритмами та методами розв'язання, а й задачі дослідницького змісту, які є новими, нестандартними в очах студента. Такі задачі формують і розвивають творчі здібності та математичне мислення, виступають джерелом розумової активності, сприяють формуванню навчально-дослідницької діяльності.

Поєднання розв'язування та складання студентами математичних задач у єдиний навчально-пізнавальний процес дозволяє не тільки глибоко вивчати структурні елементи та принцип визначеності задачі, але й оволодівати прийомами узагальнення і конкретизації,



аналогії, побудови обернених тверджень та контрприкладів, сприяти формуванню пізнавального інтересу, розвитку досвіду самостійної професійної діяльності;

– комп'ютерний практикум передбачає проведення навчальних занять з використанням персональних комп'ютерів. Під час таких занять студенти не лише вчаться користуватися комп'ютерною технікою, але й оволодівають сучасними математичними пакетами (Mathematica, Maple, Matlab, Mathcad, MyTest, електронних таблиць тощо). Комп'ютерний практикум дозволяє швидше й ефективніше обґрунтовувати правильність розв'язування задач, висувати та перевіряти правильність гіпотез, аналізувати раціональність (ефективність) розв'язування задач певним методом, будувати графіки рівнянь, нерівностей та їх систем за допомогою комп'ютера і здійснювати їх дослідження;

– консультації — важлива форма навчальних занять, оскільки тут студенти мають змогу отримати відповідь на всі запитання, які їх цікавлять. Це в свою чергу сприяє міцності знань з математики.

Для формування математичної культури під час проведення навчальних занять слід використовувати такі методи навчання як: пояснювально-ілюстративний (використовується під час введення математичних понять, вивчаючи аксіоми, теореми і способи розв'язування різних класів задач); репродуктивний (використовується для закріплення на занятті нового матеріалу, перевірки домашнього завдання; студенти відтворюють розв'язання задач за зразком даним викладачем); проблемний виклад як метод навчання математики полягає в тому, що, пояснюючи навчальний матеріал, викладач сам висуває проблеми і, звичайно, як правило, сам їх розв'язує. Частково-пошуковий метод (його інколи називають евристичною бесідою) полягає в тому, що викладач заздалегідь готує систему запитань, відповідаючи на які студенти самостійно формулюють означення поняття, «відкривають» доведення теореми, знаходять спосіб розв'язування задачі. Дослідницький метод (зокрема, метод проектів) передбачає самостійний пошук розв'язання пізнавальної задачі [8, с. 35].

З метою формування математичної культури, пізнавальної активності, мотивації вивчення математики під час проведення навчальних занять можна використовувати такі технології навчання, як інтерактивні (рольові та імітаційні ігри, навчання у дискусії, кейс-метод, технологія «акваріум»), проектні (дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані навчальні проекти), інформаційно-комунікаційні технології (дистанційне навчання, використання інтерактивних дошок в процесі навчання, мультимедійні підручники, електронні посібники, розроблені практичні заняття, розміщені на сайтах, тобто так звані електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК)). Нами розроблена частина електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) з розділу «Диференціальне числення функції однієї змінної» для студентів першого курсу ОКР «бакалавр» з елементами завдань дослідницького спрямування (рис. 1) [5].

За допомогою електронного навчально-методичного комплексу кожен студент має нагоду самостійно вивчати матеріал, удосконалювати та розширювати свої знання з теми, перевіряти рівень засвоєння знань.

2. *Самостійна робота.* Розрізняють самостійні роботи, які проводяться під час навчального процесу з наступним самооцінюванням, взаємоконтролем або контролем з боку викладача і поза навчальним процесом, в ході виконання яких студенти вчаться систематизувати, аналізувати, узагальнювати, виділяти головне; працювати з навчальною і науково-популярною літературою, з різними бібліографічними вказівниками, каталогами, бібліографічною періодикою.

3. *Виконання індивідуальних завдань.* З метою активізації творчості, розвитку математичного мислення, навиків роботи з різними математичними пакетами слід пропонувати студентам — майбутнім учителям математики: індивідуальні теоретико-практичні навчально-дослідницькі завдання у вигляді написання математичних творів; різного роду навчальні проекти. Для того, щоб підвищити творчу самостійність студентів потрібно ускладнювати вимоги й завдання, створювати умови для саморозвитку та самовдосконалення.

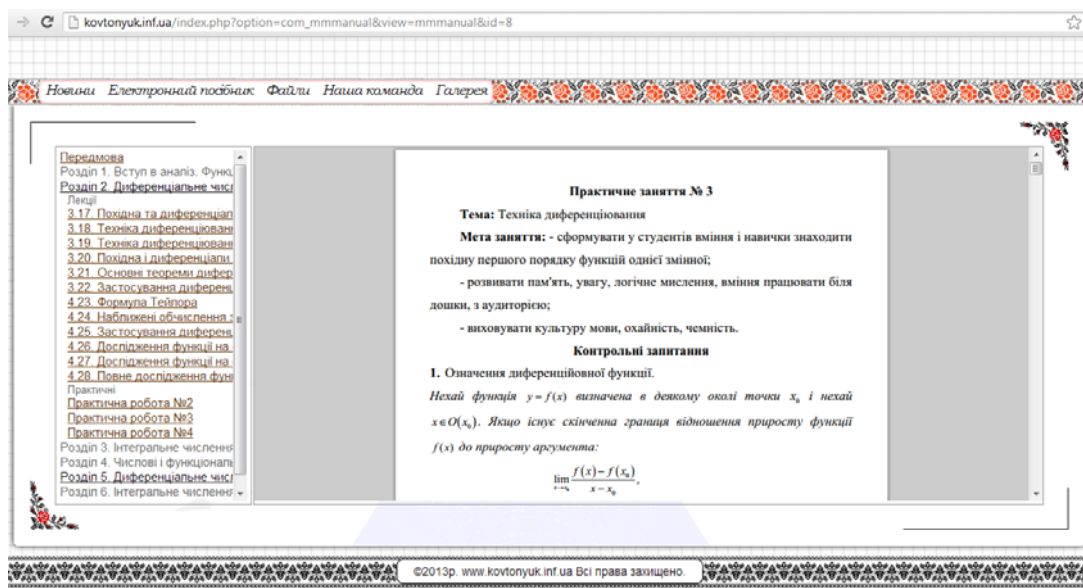


Рис. 1. ЕНМК з розділу «Диференціальне числення функції однієї змінної»

4. *Практична підготовка.* У процесі такої підготовки значним чином формується математична культура студентів, а саме формується математичне мислення та мова, навички здійснювати навчально-дослідницьку діяльність, пізнавальна активність, формуються навички мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінювання).

5. *Контрольні заходи* можна здійснювати у формі усного, письмового, фронтального та індивідуального опитування. Серед нестандартних форм підсумкового оцінювання знань студентів можна відмітити наступні: колоквіум у вигляді брейн-рингу з елементами дослідницької діяльності, колоквіум у вигляді КВК, оцінювання знань у режимі он-лайн (дистанційний контроль знань) та інші.

**Висновки.** Отже, здійснено аналіз понять «культура», «професійна культура», «математична культура»; виділено основні компоненти, що визначають зміст поняття «математична культура»; визначено можливі форми, методи та технології формування математичної культури студентів — майбутніх учителів математики протягом їх навчання у вищому навчальному закладі.

### Література:

1. Бачевська І. В. Особливості формування математичної компетентності студентів гуманітарно-педагогічного коледжу у процесі вивчення математики / І.В. Бачевська. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchdpu/ped/2011.../Bachev.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2011.../Bachev.pdf)
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
3. Ежова В. С. Формирование математической культуры будущих учителей математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Валентина Сергеевна Ежова. — Шуя, 2011. — 24 с.
4. Захарова Т. Г. Формирование математической культуры в условиях профессиональной подготовки студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Григорьевна Захарова. — Саратов, 2005. — 173 с.
5. Ковтонюк М. М. Електронний навчально-методичний комплекс з математичного аналізу [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://kovtonyuk.inf.ua>.
6. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / Г.О. Михалін. — Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. — 320 с.
7. Раков С. А. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти // Математика в школі. — 2005. — №5. — С. 5.
8. Слєпкань З. І. Методика навчання математики: Підручник. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2006. — 582 с: іл.

В роботі здійснено аналіз понять «культура», «професійна культура», «математична культура»; виділено основні компоненти, що визначають зміст поняття «математична культура»; визначено можливі форми, методи

290

та технології формування математичної культури майбутніх учителів математики протягом їх навчання у ВНЗ.

**Ключові слова:** культура, професійна культура, математична культура майбутніх учителів математики.

*В данной работе проведен анализ понятий «культура», «профессиональная культура», «математическая культура»; выделены основные компоненты, определяющие содержание понятия «математическая культура», определены возможные формы, методы и технологии формирования математической культуры будущих учителей математики в течение их обучения в вузе.*

**Ключевые слова:** культура, профессиональная культура, математическая культура будущих учителей математики.

*This paper analyzes the concepts of «culture», «professional culture», «mathematical culture»; identified key components that define the concept of «mathematical culture»; defined possible forms, methods and technologies of mathematical culture of future mathematics teachers during their training in universities.*

**Keywords:** culture, professional culture, mathematical culture of the future teachers of mathematics.

УДК 378.125

В.І. Клочко, А.А. Коломієць, К.І. Коцюбівська  
м. Вінниця, Україна

### НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ОПАНУВАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИМИ ЗНАННЯМИ

**Постановка проблеми.** Зміст фундаментальної підготовки студентів передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки сучасних фахівців відповідного профілю і базується на новітніх досягненнях науки [3].

В якості вимог, що відображають фундаментальність університетської підготовки фахівця, необхідні вимоги предметного та методологічного характеру. Важливою парадигмою сучасної вищої освіти стала її фундаменталізація. При цьому йдеться про декілька складових. По-перше, про нову якість освіти і перехід від інформативного типу (що формує конкретні і тому обмежені знання) і традиційної «знанневої» форми навчання до оволодіння «знаннями-інструментами» та формування на їх основі глибокого цілісного сприйняття процесів, що вивчаються, здібностей системного мислення і оновлення системи знань, перекваліфікації. Це, у свою чергу, сприяє формуванню творчого потенціалу особистості студента — майбутнього фахівця — та зумовлює його майбутнє.

**Аналіз попередніх досліджень.** Питанню фундаменталізації освіти присвячені роботи таких науковців як В. Андрущенко, О. Бондаренко, С. Гончаренко, В. Нестеренко, В. Стешенко та інших. Проблеми реалізації дослідницьких ідей у навчанні математики розглядали такі математики і методисти, як М. Бурда, О. Скафа, З. Слєпкань та інші. Сутність дослідницького підходу з використанням ІКТ, зокрема під час вивчення математики висвітлювали М. Жалдак, Ю. Горошко, С. Раков та інші. Ними досліджувалися різні аспекти пошуково-дослідницької діяльності студентів, проте організації цього виду діяльності з акцентом на опанування фундаментальними знаннями достатньої уваги не приділялося.

**Метою** статті є розкрити один із підходів до опанування студентами фундаментальними знаннями через навчально-дослідницьку роботу студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Фундаменталізація освіти ґрунтується на розширенні фундаментальних наукових досліджень, що ведуться саме в університетах. Освітній процес в університеті будується на основі органічної єдності наукової і навчальної діяльності, і студент активно залучається до творчого процесу наукового пізнання як його діяльний учасник.

Спостерігається перехід від вузької глибокої спрямованості і фактичної спеціалізації в рамках навчальної спеціальності до ґрунтового освоєння всього проблемного поля спеціальності.

Фундаменталізація освіти визначає наступну тенденцію в навчанні — доцільність першочергового глибокого вивчення і всебічного практичного засвоєння найбільш значущих для майбутньої діяльності фахівця галузей знань та навчальних дисциплін.

Фундаменталізація освіти є важливим принципом побудови методичної системи навчання. Фундаментальність полягає в тому, що в змісті навчання розкривається не тільки система певної галузі наукового знання, але й, можливо, поки не повністю сформована система знань про закономірності засвоєння та їх теоретичної побудови способів передавання багатовікового досвіду людства, що знайшов відображення у сучасній системі знань. Тоді для забезпечення фундаментальності навчання проектування методичної системи навчання має базуватися на структурі теперішнього стану відповідної наукової дисципліни, що дозволяє враховувати сукупність зв'язків внутрішніх складових і визначає зовнішні межі.

Фундаменталізація освіти, зокрема вищої, відбувається в основному під впливом сучасної державної освітньої парадигми (основні тенденції якої: фундаментальність, цілісність і орієнтація на інтереси розвитку особистості студента).

Більшість курсів із спеціальних дисциплін належать до прикладних та практичних. Разом з тим необхідно приділяти особливу увагу фундаменталізації фахової освіти, оскільки поглиблення прикладної та практичної спрямованості неминуче натрапить на природні обмеження, породжені відсутністю або недостатністю фундаментальної бази. Окрім того, це не дозволить забезпечити студентів технічних ВНЗ фундаментальною підготовкою, основу якої складають загальнотеоретичні, фундаментальні знання. Зазначимо, що знання такого роду відрізняються різноманіттям внутрішніх та зовнішніх зв'язків, розкривають структуру змісту і визначають методологічну базу тієї або іншої предметної галузі, а основні характеристики фундаментальних знань — *стабільність, довготерміновість, універсальність та доступність*.

У даний час не існує єдиного погляду на концепцію фундаменталізації освіти в цілому. Під фундаменталізацією освіти розуміється концепція, в основі якої лежить *виділення в змісті навчання світоглядних, філософських і математичних основ навчального предмету і навчання формалізації теорій предметної галузі*.

Для досягнення мети фундаменталізації освіти необхідно:

- змістити акцент уваги викладачів і студентів з проблеми вивчення прагматичних знань на проблеми розвитку загальної культури людини на основі пізнання кращих досягнень людства, а також на формування наукових форм системного мислення;
- змінити зміст і методологію навчального процесу так, щоб крім вивчення історії розвитку культури, суспільства і процесу формування сучасної науки, які, безумовно, необхідні для загального розвитку кожної людини, значна частина часу приділялася виробленню сучасних уявлень про цілісний зміст системи наук, перспективи їх подальшого розвитку [2].

Домінантою освітнього процесу у вищих навчальних закладах в умовах стрімкого розвитку і зростання доступності відкритих інформаційних систем стає формування креативності, аналітичного мислення, комунікативних компетентностей, толерантності і здібності до самонавчання. Передавання «готових» знань перестає бути головним завданням навчального процесу, а фундаментальність освіти розглядається в контексті здатності людини самостійно працювати, вчитися і перекваліфіковуватися.

Для системи вищої освіти в Україні характерна недостатня інтеграція, «замкнутість» окремих дисциплін, що перешкоджає набуванню системних знань і фундаменталізації освіти.

Хоча, як зазначає С. Гончаренко, принциповою особливістю університетської освіти є її фундаментальність та органічне поєднання навчання з науковими дослідженнями. Принципово змінюється і характер навчання, що набуває все виразніших рис наукового дослідження, передусім моделювання.

Ідея фундаменталізації освіти є методологічною основою формування умінь науково-дослідницької діяльності студентів. Тому однією з умов успішної науково-дослідницької діяльності у ВНЗ є цілісність освітнього простору. Щоб фундаментальна освіта стала цілісною, дисципліни потрібно розглядати не як сукупність традиційно окремих курсів, а як єдині цикли

фундаментальних дисциплін, об'єднаних між собою загальною цільовою функцією й інтегративними зв'язками. Такий підхід можливо реалізувати на основі науково-дослідницької діяльності НДД, що здійснило б формування особистості студента, оскільки НДД:

- дозволяє забезпечити навчання студентів методології раціонального й ефективного освоєння й використання знань, закласти основи науково-дослідної й науково-технічної діяльності;
- дозволяє найбільш повно реалізувати індивідуальний підхід у навчанні студентів, диференціювати за спеціалізацією;
- залучає вже в рамках освітнього процесу студентів до наукових досліджень і рішення виробничих, економічних і соціальних завдань;
- активно сприяє оволодінню сучасними методами і технологіями у галузі науки, техніки, виробництва, методологією і практикою планування й оцінки ризиків, вибору оптимальних рішень в умовах сучасних економічних відносин;
- розвиває у студентів здатність до самостійних обґрунтованих суджень і висновків;
- розвиває здатність використовувати наукові знання у швидкоплинних ситуаціях, відповідати вимогам професійної діяльності, науково обґрунтовувати результати власної праці.

Якщо науково-дослідницька діяльність студентів реалізується у комплексі, то вона забезпечує вирішення таких основних завдань, що створюють умови опанування фундаментальними знаннями [6]:

- формування наукового світогляду, поглиблення, розширення, систематизація теоретичних і практичних знань, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності, накопичення досвіду досліджень;
- розвиток ініціативи, здатності застосувати теоретичні знання у своїй практичній роботі, залучення студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики;
- необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань;
- виховання творчого ставлення до наукового пошуку; потягу до самоосвіти, підвищення власної наукової активності;
- інтелектуальний і духовний розвиток особистості.
- розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця.

Дослідницький метод у навчанні базується на самостійному формулюванні теми, хто навчається, проблемних запитань і такому ж самостійному пошуку фактів, аргументів, способів доведення, узагальнення, моделювання тощо. Типовим прикладом застосування дослідницьких методів у навчанні є самостійний математичний чи твір з історії математики, коли студенти самостійно обирають тему, складають і реалізують свій план, застосовуючи обрані самостійно методи і засоби, теоретичні знання.

Проблемно-пошукові та дослідницькі методи застосовуються для розвитку творчих здібностей і вмінь, вони сприяють більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями і творчими способами діяльності. Особливо ефективно застосовуються ці методи у тих випадках, коли зміст навчального матеріалу спрямовано на формування понять, законів і теорій у певній галузі науки, а не на повідомлення фактичної інформації.

Проблемно-пошукові та дослідницькі методи мають особливості, що не дозволяють зробити їх єдиними методами навчання: великі витрати часу на вивчення навчального матеріалу; недостатня ефективність їх при виконанні завдань на формування практичних умінь і навичок, особливо трудового характеру, де показ і наслідування мають велике значення. Слабка ефективність їх і у процесі засвоєння принципово нових розділів навчального матеріалу, вивченні складних для даної аудиторії тем, де вкрай необхідне пояснення викладача, а

самостійний пошук виявляється недоступним для більшості студентів.

В основі *методу проектів* лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення.

Метод проектів завжди припускає розв'язування деякої проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншої, інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей. Результати виконаних проектів повинні бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання; якщо практична, конкретний результат, готовий до впровадження. Основною цінністю проектної системи навчання є те, що вона орієнтує учнів на створення освітнього проекту, а не на просте вивчення певної теми [1].

Дослідники виділяють три головні завдання фундаментальної освіти. Перше — забезпечення оптимальних умов для виховання гнучкого й багатогранного наукового мислення. Друге — створення передумов для освоєння наукової інформаційної бази й сучасної методології осмислення дійсності. Третє — формування внутрішньої потреби особистості в саморозвитку.

Концепція фундаменталізації освіти одержала широку підтримку у світового співтовариства на XXIII Генеральній конференції ЮНЕСКО (Париж, 1995 р.). Особливо підкреслюється, що завданням фундаментальної освіти є забезпечення оптимальних умов якісної підготовки фахівців.

Покращання підготовки студентів і перехід на якісно новий рівень навчання та викладання фундаментальних дисциплін пов'язується з підсиленням мотивації навчання, вихованням самостійності студентів. Задачний підхід до вивчення природничих дисциплін безпосередньо корелюється з рівнем комп'ютеризації навчального процесу. Особливо важливу роль комп'ютеризація повинна відігравати під час навчання та виховання професійних умінь студентів технічних університетів. Останнім часом у навчальному процесі все ширше застосовується така форма використання комп'ютерів, як комп'ютерний експеримент: визначення характеристик складного явища шляхом дослідження математичної моделі за допомогою комп'ютера.

Досить часто комп'ютерний експеримент — це єдина форма продемонструвати явище, для якого натурний експеримент коштує надто дорого, має значні часові чи просторові масштаби або навіть є небезпечним. Тому при підготовці науковців та інженерів комп'ютерні експерименти набувають особливого значення. Суть справи полягає в тому, що в будь-якому навчальному курсі є класичні задачі, які, з одного боку, є базовими для цілих розділів, але з іншого — мають аналітичні розв'язки тільки для деяких граничних випадків. Водночас за допомогою системи комп'ютерної математики такі задачі можуть бути розв'язаними без значних труднощів.

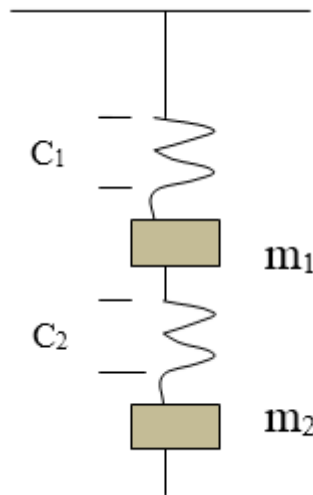
Розглянемо приклад задачі на дослідження вимушених коливань механічного осцилятора з двома пружно приєднаними масами [5, с. 101].

Нехай розглядаються коливання маси  $m$  під дією періодичної сили  $F(t) = F \sin \omega t$ . Тоді математичною моделлю, без урахування сил тертя, буде диференціальне рівняння

$$m\ddot{x} + cx = F \sin \omega t$$

$c$  — коефіцієнт, що залежить від жорсткості пружини;  $F$  — амплітуда зовнішнього збурення з частотою  $\omega$ ;  $x$  — довільні координати положення маси  $m$ . Під час побудови цієї математичної моделі студенти пригадують поняття жорсткості пружини, закон Ньютонів, систематизують теоретичні та практичні знання, навчаються формалізації теорій предметної галузі.

Розв'язок стаціонарних коливань з деякою амплітудою  $A_{ст}$ , отриманого диференціального рівняння, студенти знаходять досить легко. Викладач формулює наступну проблемну задачу: як впливає на ці коливання пружно приєднана до маси  $m$  інша маса  $m_1$ .



**Рис. 1. Схема механічного осцилятора**

Студенти будують математичну модель коливань системи двох мас. Разом з викладачем вони з'ясовують, що моделлю буде така система диференціальних рівнянь

$$\begin{cases} m\ddot{x} + cx + c_1(x - x_1) = F \sin \omega t, \\ m_1\ddot{x}_1 + c_1(x_1 - x) = 0. \end{cases}$$

Із розв'язку системи диференціальних рівнянь отримуються амплітуди стаціонарних коливань маси  $m$  —  $A_1$ , маси  $m_1$  —  $A_2$ . У результаті аналізу формул амплітуд  $A_1$  і  $A_{ст}$  студенти роблять висновок про те, що вплив пружно приєднаної маси  $m_1$  за рахунок зменшення амплітуди коливань  $A_1$ , можливе шляхом вибору певних значень параметрів  $m_1$  і  $c_1$ . За результатами дослідження формул амплітуд  $A_1$  і  $A_{ст}$  студенти формулюють умову того, що  $A_1 < A_{ст}$ , а також наперед не передбачуваний висновок про те, що можлива ситуація, коли маса  $m$  залишається у спокої, а маса  $m_1$ , до якої сила  $F(t)$  не прикладена, здійснює коливання.

Отже, результати виконання такого проекту чи аналогічної дослідницької роботи переконують студентів у тому, що математичне моделювання, дослідження математичних моделей різноманітних процесів, явищ можуть сприяти здобуттю нових знань, поглибленню фундаментальних знань (зокрема, математики, фізики, опору матеріалів та інших предметів), формуванню наукових форм системного мислення.

Н. Кузьміна підкреслює таку важливу складову рівня підготовки фахівців, як наявність у них знань, умінь і навичок, що дозволяє їм виконувати свою професійну діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки [4, с. 49]. Вона зазначає також, що оскільки будь-яка діяльність є виконанням безлічі завдань, то професіоналізм виявляється, насамперед, у вмінні бачити та формулювати головні завдання, застосовувати методологію й методи спеціальних наук щодо аналізу можливих результатів виконання завдань, оцінювати та обирати найбільш придатні методи для їхнього виконання.

У контексті цієї роботи наведене висловлювання науковця характеризує навчально-дослідницьку працю студентів як таку, що активно сприяє оволодінню ними сучасними методами і технологіями у галузі науки, техніки, виробництва, розвиває здатність використати наукові знання у швидкоплинних ситуаціях, відповідати вимогам професійної діяльності, науковообґрунтовувати результати власної праці, тобто сприяє опануванню фундаментальними знаннями.

#### **Література:**

1. Ключко В.І., Бондаренко З.В. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування

дослідницьких умінь студентів технічних університетів // Вісник ВПІ. — 2009. — №1. — С.102—106.

2. Колин К. К. Фундаментальные основы информатики: социальная информатика / Константин Константинович Колин. — М. : Изд-во «Академический проект», 2000. — 352 с.

3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] / — Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>.

4. Кузьмина Н.В. Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. — 143 с.

5. Мышкис А.Д. Элементы теории математических моделей / А.Д. Мышкис — 3-е изд., исправленное. — М. : КомКнига, 2007. — 192 с.

6. Сысоева М.Е. Организация научно-исследовательской работы студентов: Програм.-метод. пособие / М.Е. Сысоева. — М. : ДАЕ, 2000. — 120 с.

*Стаття присвячена проблемі фундаменталізації освіти, наводиться короткий дефінітивний аналіз цього поняття. Автори пропонують один з методів розв'язання цієї проблеми через навчально-дослідну роботу студентів, зокрема на прикладі застосування методу проектів.*

**Ключові слова:** фундаменталізація, навчально-дослідницька робота студентів, метод проектів.

*Данная статья посвящена проблеме фундаментализации образования, приводится короткий дефинитивный анализ этого понятия. Авторы предлагают один из методов решения этой проблемы из-за учебно-опытной работы студентов, в частности на примере применения метода проектов.*

**Ключевые слова:** фундаментализация, учебно-исследовательская работа студентов, метод проектов.

*This paper deals with the problem fundamentalization education, there is a brief definitive analysis of the concept. The authors propose a method to solve this problem through educational and research work of students, including the application of the method of projects.*

**Keywords:** fundamentalization, educational-research work of students, method of projects.

УДК 378.147

І.М. Кобилянська, О.В. Кобилянський  
м. Вінниця, Україна

## ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНЦІЙ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

**Постановка проблеми.** За уявленнями сучасної науки порядок і гармонія радше постають не як норма, а як частковий випадок у звичному стані Всесвіту. Буття у сучасній науковій картині світу набуває характеристик суперечливої єдності процесів хаосу, невпорядкованості та самоорганізації. З одного боку, будь-яка система має тенденцію до руйнування, збільшення власної невпорядкованості, з іншого — через невпорядкованість і мінливість відбувається рух у напрямі гнучкіших і складніших форм самоорганізації, що доводить єдність усіх процесів та явищ Всесвіту, відомих сучасній науці, змушує припустити і їх вихідну єдність. А це можливе лише за умови, що будь-які дії впливають не лише на навколишні об'єкти, а й змінюють його у цілому. Отже, буття є складноорганізованою, ієрархічно побудованою системою. Суперечливість цієї системи виявляється у тому, що вона є єдиною і множинною, перервною і неперервною, скінченною та нескінченною, такою, що у своїх проявах набуває форми просторово-часових співвідношень.

Як елемент природної системи людина відчуває на собі її вплив. Водночас завдяки своїй діяльності, яка поєднує її біологічну, соціальну та духовно-культурну сутності, людина сама впливає на природу, змінюючи та пристосовуючи її відповідно до вимог суспільного розвитку для задоволення своїх матеріальних і духовних потреб. Отже, якщо виходити з принципу «все впливає на все», то джерелом небезпеки, як і об'єктом її впливу може стати все живе та неживе. Джерелами небезпек є природні процеси та явища, елементи техногенного середовища та людські дії, що приховують у собі потенційну небезпеку. Небезпеки реалізуються у часі та



просторі у вигляді потоків речовини, енергії та інформації, а наслідки їх впливу залежать від властивостей самих об'єктів.

Намічені ж людиною шляхи виходу з кризового стану: постійний контроль за виробничими технологіями, ухвалення законів та відповідних нормативних актів з безпеки життєдіяльності, розробка методів захисту не розв'язують проблеми безпеки, оскільки демонструють, що небезпеку створюють якісь зовнішні фактори, від яких потрібен спеціальний захист, а не потенційно небезпечна діяльність самого працівника. Відповідно, безпека життєдіяльності повинна бути визначена як галузь знання та науково-практична діяльність, спрямована на формування безпеки і попередження небезпеки шляхом вивчення загальних закономірностей виникнення небезпек, їхніх властивостей, наслідків впливу на організм людини, основ захисту здоров'я та життя людини і середовища її проживання від небезпек [4]. Варто зазначити, що питання застосування ідей системного підходу, його методології у підготовці фахівців з безпеки життєдіяльності залишаються недостатньо дослідженими.

**Аналіз попередніх досліджень.** Значний внесок у розробку системного підходу як загальної методології дослідження зробили фундаментальні праці російських і українських учених: В. Афанасьєва, О. Богданова, В. Кузьміна, В. Садовського, Ф. Темникова, Ю. Урманцева, Ю. Черняка, Е. Юдіна та ін. Серед зарубіжних учених варто відзначити Р. Акоффа, Л. фон Берталанфі, Р. Джонсона, Д. Кліланда, Р. Розенцвейга, Ешбі У. Роса, Дж. Форрестера, Ф. Емері, С. Янга та ін. Проте системний підхід — це категорія, що не має єдиного визначення: методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає у розробці методів дослідження і конструювання складно організованих об'єктів — систем різних типів і класів [4]. Зазначимо, що можливості його застосування у педагогічних дослідженнях висвітлюються у роботах Ю. Бабанського, В. Безпалька, Р. Гуревича, Т. Ільїної, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Якуніна і ряду інших авторів.

**Мета статті** — показати можливості застосування системного підходу до формування компетенцій з безпеки життєдіяльності у студентів вищих навчальних закладів.

**Основні результати дослідження.** Характерною ознакою розвитку сучасної науки і техніки є застосування системних досліджень, загальної теорії систем. Теоретично будь-який об'єкт наукового дослідження може бути розглянутий як система. Система характеризується наступними властивостями: цілісністю, структурністю, ієрархічністю, взаємозв'язком системи і середовища, множинністю описів. Системність є загальною властивістю матерії, формою її існування; це показник якості результатів будь-якої людської діяльності, і поява проблем у діяльності є ознакою недостатньої системності, а вирішення проблем — результатом підвищення рівня системності.

Нині існує величезна кількість різноманітних визначень поняття «система». Це викликано, передусім, різноманітністю системних досліджень, у рамках яких воно здійснюється. Так А. Аверьянов визначає систему як «відмежовану безліч взаємодіючих елементів» [1]. В. Афанасьєв трактує систему як «сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових, інтеграційних якостей, які не властиві окремо взятим твірним компонентам системи» [2]. «Система — сукупність елементів, що перебувають у взаємовідносинах, пов'язані між собою й утворюють визначену цілісність, єдність. Поняття системи органічно пов'язане з поняттями цілісності, елемента, підсистеми, зв'язку, відносин, структури тощо» [4]. «Система — об'єднання деякої різноманітності в єдине і чітко розчленоване ціле, елементи якого по відношенню до цілого і інших частин займають відповідне місце» [6].

У зв'язку з цим, найбільш результативним у методологічному плані до визначення поняття «система» є підхід В. Садовського [8]. Він запропонував послідовно розкривати його зміст через взаємопов'язану систему ознак. При цьому додавання кожної нової ознаки усе більш обмежує клас об'єктів, що потрапляють під визначення, але в той же час розширює їх змістовну характеристику. У результаті виходить ієрархія системних властивостей, яка охоплює усі системні об'єкти, а «не окремі системи». На основі проведеного змістовного аналізу В. Садовський виділив три групи системних ознак: внутрішня будова системи, специфічні

системні властивості, поведінка системи. При цьому систему він визначив як «впорядкована певним чином безліч елементів, які взаємозв'язані між собою і створюють деяку цілісну єдність» [8].

Істотним аспектом визначення поняття система є виділення різних типів систем. У найбільш загальному плані системи можна розділити на матеріальні й абстрактні. Перші (цілісні сукупності матеріальних об'єктів) у свою чергу діляться на системи неорганічної природи (фізичні, геологічні, хімічні та інші) і живі, куди входять як прості біологічні системи, так і дуже складні біологічні об'єкти типу організму, виду екосистеми. Особливий клас матеріальних живих систем утворюють соціальні системи, надзвичайно різноманітні за своїми типами і формами починаючи від простих соціальних об'єднань і аж до соціально-економічної структури суспільства. Абстрактні є продуктом мислення людини.

При використанні інших принципів класифікації виділяються статичні і динамічні. Динамічна система змінює свій стан у часі (наприклад, живий організм). Якщо знання значень змінних системи у даний момент часу дозволяє встановити її стан у будь-який наступний або будь-який попередній моменти часу, то така система є детермінованою. Для імовірнісної системи знання значень змінних у даний момент часу дозволяє тільки передбачати вірогідність розподілу значень цих змінних у наступні моменти часу. За характером взаємин системи і середовища вони поділяються на закриті — замкнуті (у них не надходить і з них не виділяється речовина, відбувається лише обмін енергією) і відкриті — незамкнуті (постійно відбувається введення і вивід не лише енергії, а й речовини) [9].

Головна ж функція системи (потреба у ній) транслюється проектувальникові з системи вищого рівня. Не заглиблюючись у філософські проблеми системного підходу, а також численні питання загальної теорії систем, зосередимо свою увагу на тих положеннях, які потрібні для нашого дослідження. Д. Мехонцева під системою розуміє «цілісність, яка підтримує впорядкованість і стійкість своєї і вищестоящої цілісності, в які вона входить як частина, завдяки самоорганізації і управлінню», а «самоорганізація — це процес, спрямований на досягнення власної (головною) мети, а управління, — процес, спрямований на досягнення функціональної мети» системи» [7].

Причиною існування будь-якої системи є її об'єктивно існуюча мета — самозбереження. Інший важливий момент полягає в тому, що жодна система не існує ізольовано, вона завжди є частиною більшої системи. Звідси стають зрозумілими її «обов'язки» по відношенню до вищої системи, тобто виконання певних функцій у цій ієрархії. Отже, основним системоутворюючим чинником є наявність «головної мети» — самозбереження цілісності, впорядкованості і стійкості системи, і «функціональної мети» — збереження вищестоящої системи за певним параметром. Це призводить до досить простого за формулюванням закону збереження системи: «життя системи як цілого і як частині може зберегтися тільки за однієї умови — одночасної реалізації головної і функціональної мети» [7]. З точки зору закону збереження системи існує чотири стани системи, але тільки один із них відповідає її нормальному функціонуванню: *головна і функціональна мета досягнуті — система функціонує нормально і розвивається стабільно; головна мета досягнута, а функціональна не досягнута — не виконуючи свої функції по відношенню до системи, що знаходиться вище, вона сприяє її поступовому руйнуванню; головна мета не досягнута, а функціональна досягнута — підпорядкування вищій системі в збиток власним цілям неминує веде її до руйнування, а у подальшому — вищестоящої системи; головна і функціональна мети не досягнуті — системи не існує.*

Зазначимо, що першим і четвертим випадком є крайні позиції в еволюції системи: нормальне функціонування і гибель. Два випадки, що залишилися, мають перехідний характер і відображають неблагополучний стан системи, її рух до загибелі. Проте цей процес не є незворотним. Поки ситуація не перейшла в область критичних для системи значень, вона може бути виправлена управлінням або самоорганізацією. Більше того, саме ці відхилення від стабільного стану і створюють можливості для розвитку системи. Будь-яка якісна зміна автоматично веде до порушення ряду параметрів і переводить систему в межі другого або третього стану.

Це положення обумовлює суттєве обмеження системного підходу: він не дозволяє провести задовільний аналіз еволюції і розвитку системи, якщо вона містила якісні скачки. З точки зору системного підходу, два якісно різних стани однієї системи — дві різних системи. Перехід у новий стан означає загибель старої системи. З цієї миті починається історія нової системи, причому починається немов з «нуля». Ці питання можливо розглядати з позиції синергетичного підходу. Якщо користуватися синергетичною термінологією, системний підхід досить ефективний на стадії адаптаційного розвитку системи й абсолютно не придатний до стадії змін. Хаос для системного підходу — це загибель, тоді як для синергетичного — це зародження нового. Проте це аж ніяк не зменшує ролі і значення системного підходу, а лише уточнює коло завдань, які можуть бути вирішені за його допомогою.

Для ефективного застосування системного підходу К. Буолдінгом було запропоновано здійснити класифікацію систем залежно від рівня їх складності [3]. Ця класифікація певною мірою дозволяє відстежити еволюційні процеси ускладнення систем в процесі їх еволюції і розвитку. Проте в ній недостатньо відображені ідеї самоорганізації, тому використаємо типологізацію систем, яка заснована на ідеях саморозвитку об'єктів: динамічні, цілеспрямовані та з детермінованою, керованою і відкритою самоорганізацією.

Поведінка цілеспрямованих систем визначається досягненням певної мети. Основним для цих систем є те, що процеси, алгоритми, функції побудовані так, щоб стани об'єкту змінювались з точною відповідністю із заздалегідь визначеною метою. Крім того, усі процеси, що відбуваються у системі, здійснюються при незмінних, нерухомих структурах.

Система з детермінованою самоорганізацією вибирає можливі структурні переходи в межах деякого загального напрямку. Цей напрям задається, як правило, зовнішніми умовами існування системи у навколишньому середовищі. Такого роду розвиток характерний для «живих» систем і досліджується у біології, екології тощо.

У системах з керованою самоорганізацією еволюція відбувається під впливом контуру управління. Принциповим є існування контуру управління, який здійснює спостереження за розвитком, дослідження цього процесу і генерує дії з її коригування. Таке управління можливе, якщо «відома» мета еволюції. Тоді система на макрорівні є цілеспрямованою, а всередині — такою, що самоорганізується, як, зокрема, системи управління освітніми процесами.

Для систем з відкритою самоорганізацією не існує однозначних програм розвитку. У разі, коли система може усвідомлювати проміжні етапи еволюції, має здатність до здійснення різних траєкторій еволюції, вибору цих траєкторій і побудови нових зразків еволюції, самоорганізація системи виявляється цілеспрямованою. Вибір нового напрямку зміни структур відповідно до ідеалу обмежує свободу поведінки системи до моменту виникнення нового ідеалу.

Отже, з синергетичних позицій система освіти є відкритою, складною, нелінійною системою, що самоорганізується. При цьому система, що самоорганізується, розглядається, як складна динамічна система, яка здатна зберігати або удосконалювати свою організацію під впливом зовнішніх і внутрішніх умов. Найбільш повну картину еволюції таких змін систем дає їх вивчення у рамках системно-синергетичної парадигми.

Нині синергетика розглядається як новий напрямок руху у сучасній науці, становлення нового погляду людини на світ і на саму себе у цьому світі. Синергетика як міждисциплінарний напрям наукового пошуку має глибокі світоглядні наслідки. Річ у тому, що вона не просто змінює понятійний склад мислення, але частково перебудовує і наші відчуття, сприйняття простору і часу, наше відношення до життя, життєву позицію. Синергетика відкриває інший бік світу: його нестабільність, нелінійність і відкритість, зростаючу складність формоутворень і їх об'єднань в еволюціонуючій цілісності.

Оскільки система освіти демонструє взаємодію численних сил-антогоністів (традиції і новації, жорстке структурування і реформування тощо), їх зіткнення, як і в будь-якій складній нелінійній системі, може привести до хаосу. Тому будь-які напрями розвитку, нав'язані системі ззовні, можуть дати негативний результат. Отже, діяти можна тільки пропорційно з внутрішніми законами нелінійної системи. Причому для успішного розвитку система постійно повинна

знаходиться у нерівноважному стані, оскільки хаос розширює спектр сил і можливостей організації для пошуку нових точок зору. Для того, щоб організація оновлювала себе, вона повинна постійно перебувати у нестійкому стані.

На перший погляд, здається, що нестійкість, непередбачуваність, залежність від початкових даних нелінійних систем ставить під сумнів доцільність управління ними. Проте дослідження у теорії управління показали, що це не так: необхідно не викоринювати хаос, а управляти ним, домагаючись вигідного співвідношення між порядком і безладом. Як зауважень Е. Князева і С. Курдюмов, «головна проблема полягає в тому, як управляти, не управляючи, як малою резонансною дією підштовхнути систему на один з власних і сприятливих для суб'єкта шляхів розвитку, як забезпечити самокерований і самопідтримуваний розвиток. Проблема також в тому, як подолати хаос, його не долаючи, а зробивши його симпатичним, творчим, перетворюючи його на поле, що народжує іскри інновацій» [5]. Це є новим завданням управління, у тому числі управління освітою.

Головною метою вивчення дисциплін циклу безпека життєдіяльності (безпека життєдіяльності, основи охорони праці, охорона праці в галузі та цивільний захист) є набуття студентами компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності за спеціальністю. Отже, у процесі навчання у вищих навчальних закладах, майбутні фахівці мають оволодіти на визначеному типовими навчальними програмами рівні сукупністю загальнокультурних і професійних компетенцій як з кожної із цих дисциплін, так і з безпеки життєдіяльності у цілому у відповідних напрямках підготовки.

Особливість системи формування компетенцій з безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах визначається переважанням внутрішньосистемних зв'язків компонентів освітньої установи над зовнішніми діями на них. Зовнішні дії здатні лише підтримати бажані позитивні тенденції або нейтралізувати негативні тенденції, які можуть відвести убік від поставлених цілей. Отже, найбільш ефективним є управління через механізми самоорганізації.

**Висновки.** Результати нашого дослідження доводять, що застосування системно-синергетичної парадигми при формуванні компетенцій з безпеки життєдіяльності у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах дозволяє коригувати програми дисциплін циклу безпеки життєдіяльності в навчальних закладах на принципах самоорганізації відповідно до вимог суспільства на певному етапі свого розвитку.

### Література:

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. — М. : Политиздат, 1985. — 263 с.
2. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — М. : ИПЛ, 1981. — 432 с.
3. Боулдинг К. Общая теория систем — как способ науки / К. Боулдинг // Исследования по общей теории систем. — Прогресс, 1969. — С. 106 — 124.
4. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : навч. посіб / Є. П. Желібо, Н. М. Заверуха, В. В. Зацарний. — К. : Каравела, 2010. — 344 с.
5. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. — 1997. — № 3. — С. 62 — 79.
6. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. — 172 с.
7. Мехонцева Д. М. Самоуправление и управление: вопросы общей теории систем / Д. М. Мехонцева. — Красноярск : Изд-во Красн. ун-та, 1991. — 248 с.
8. Садовский В. Н. Основания общей теории систем: логико-методологический аспект / В. Н. Садовский. — М. : Наука, 1974. — 311 с.
9. Философский энциклопедический словарь / главная редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.

*У статті представлено аналіз системного підходу як один із напрямів методології спеціального наукового пізнання педагогічних систем.*

**Ключові слова:** безпека життєдіяльності, система, системний підхід, педагогічна система.

*В статтє представлен анализ системного подхода как одного из направлений методологии специального научного познания педагогических систем.*

**Ключевые слова:** *безопасность жизнедеятельности, система, системный подход, педагогическая система.*

*This article presents an analysis of a systematic approach as one of the areas of special methodology of scientific pedagogical system.*

**Keywords:** *safety, system, system approach, pedagogical system.*

УДК 378.14

**М.М. Ковтонюк**  
**м. Вінниця, Україна**

## **КРИТЕРІЇ ТА РІВНЕВІ ПОКАЗНИКИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

**Постановка проблеми.** Експериментальне дослідження проблеми фундаменталізації професійної підготовки майбутнього вчителя математики, а саме — її результативності, ми проводимо, виходячи з визначення фундамен-талізації освіти як процесу активної діяльності суб'єктів освітнього простору, що дає змогу підвищувати *якість освіти і освіченості особистості*. Математичну підготовку розглядаємо як процес багатоваріантної взаємодії особистості студента з освітнім середовищем, що характеризується не лише знаннями, уміннями й навичками, а й розвитком самої особистості, сформованістю ключових (так званих Я-базових) і професійних компетентностей. Математична підготовка передбачає в кінцевому випадку *«навчальний результат — сукупність інформації, знань, розумінь, ставлень, цінностей, умінь, компетентностей або зразків поведінки, які очікувано опанує особа після успішного завершення освітньої програми»* [5]. Отже, саме компетентності й визначають критерії сформованості математичної підготовки майбутнього вчителя математики.

**Мета статті** — визначення та обґрунтування системи критеріїв рівня сформованості предметної (математичної) компетентності як складової професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблема формування математичної складової підготовки вчителя математики, а також визначення її рівневих показників, у професійній підготовці майбутнього вчителя математики останнім часом розглядається у наукових дослідженнях українських і зарубіжних учених: А. Александрова, Б. Гнеденка, М. Давидова, Ю. Дороговцева, Я. Зельдовича, А. Колмогорова, І. Конета, Л. Кудрявцева, Г. Михаліна, А. Мордковича, В. Моторіної, В. Працьовитого, С. Ракова, О. Скафи, Н. Тарасенкової, А. Тихонова, А. Томусяка, М. Шкіля та інших.

**Виклад основного матеріалу.** Для реалізації завдання фундаменталізації професійної підготовки майбутнього вчителя математики нами запропонована методична система, як теоретично обґрунтована, практично апробована сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя математики. Вона базується на комплексному застосуванні системно-синергетичного, компетентнісного, блочно-модульного та особистісно-розвивального підходів.

Аналіз методичної системи дає можливість визначити її як модульне навчання студентів ВНЗ в умовах особистісно-розвивальної моделі процесу навчання, засноване на діяльнісному підході і принципі свідомості (усвідомлюється програма навчання і власна траєкторія навчальної діяльності), характеризується замкнутим типом управління завдяки модульній програмі і модулях, що відносять її до категорії високотехнологічних. Звичайно, ця технологія не може бути застосована у ВНЗ в чистому вигляді, а лише в поєднанні з традиційними формами організації навчального процесу: лекції, практичні, лабораторні, індивідуальні заняття, консультації, самостійна робота, практична підготовка, методи контролю. Тому ці чинники потрібно враховувати і вчасно вносити корективи у зміст методів, форм навчання та виховання.

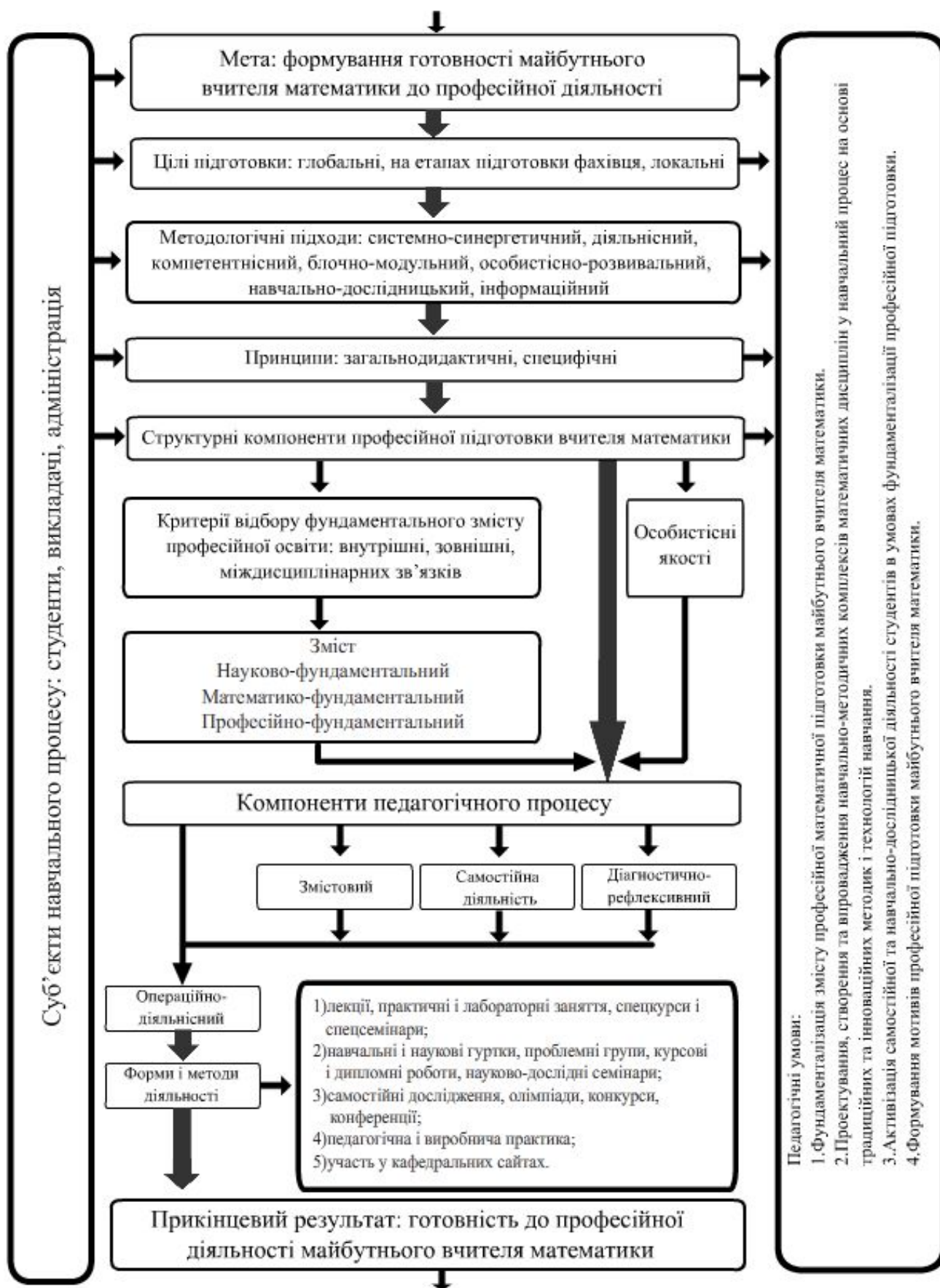


Рис. 1. Науково-методичний супровід фундаменталізації професійної підготовки майбутнього вчителя технологій

Розвиток такої системи залежить від низки умов (зовнішніх і внутрішніх), а її ефективність і функціональність визначається ієрархією впливу цих умов. Аналіз процесу фундаменталізації професійної підготовки вчителя математики дозволяє визначити педагогічні умови та побудувати його науково-методичний супровід для математико-фундаментального компоненту, вважаючи науково-фундаментальний і професійно-фундаментальний компоненти в умовах нашого дослідження інваріантними (рис. 1). Переваги розробленого науково-методичного супроводу полягають, по-перше, у його узагальненому цілісному, системному та прогностичному характері, а по-друге, у його спрямуванні на організацію педагогічного процесу, кінцевим результатом якого є формування компетентного вчителя математики. Педагогічні умови, сформульовані для математико-фундаментального компоненту (МФК) в межах педагогічних систем «інститут (факультет)», «кафедра», «навчальна дисципліна», узгоджуються з усіма положеннями концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутнього вчителя математики [2]. Реалізація цих умов має низку особливостей залежності від навчальної математичної дисципліни (її зміст, методи, задачі), на базі яких здійснюється процес формування предметних математичних компетентностей.

Дослідження реалізації педагогічних умов проведено нами на прикладі навчальних дисциплін «Математичний аналіз» та «Диференціальні рівняння». Такий вибір пов'язаний з тим, що математичний аналіз, а також алгебра, геометрія, теорія ймовірностей, дискретна математика, є фундаментальними науками, що мають першочергове значення як для самої математики, так і для її застосувань, і тому по праву займають вагоме місце в курсах математики СЗШ базового, академічного і профільного рівня й педагогічного ВНЗ. На його вивчення в процесі підготовки майбутніх учителів математики в педагогічних ВНЗ відводиться найбільша кількість навчального часу (918 з 8640 годин загального обсягу, що складає 10,625 %, а разом з навчальними дисциплінами «Диференціальні рівняння» та «Комплексний аналіз» цей відсоток збільшується до 14,17 %).

Водночас математичний аналіз є й однією з найскладніших дисциплін для студентів напряму підготовки «Математика» педагогічного ВНЗ. Складність, котра виникає під час засвоєння теоретичних основ математичного аналізу та формування навчально-пізнавальної діяльності, пояснюється специфічними особливостями цієї математичної дисципліни: діалектичність математичного мислення, своєрідність математичної мови (мова нескінченно малих або  $\varepsilon - \delta$  та неарифметична операція — граничний перехід), високий рівень абстрактності понять (нескінченність, необмеженість послідовності, розрив функції у точці, потужність множини, міра множини, вимірні функції). Математичний аналіз має широкі можливості для символічного й образного подання навчальної інформації, надає суттєві можливості під час *побудови математичних моделей*, а математичне моделювання лежить в основі розв'язування прикладних задач; забезпечує реалізацію внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків. Математичний аналіз забезпечує наступність шкільної програми з математики і навчальних програм з математичних дисциплін педагогічного ВНЗ.

Для МФК професійної підготовки майбутнього вчителя математики ми виділяємо *теоретичну, практичну і мотиваційно-ціннісну підготовку*, які визначаються певними показниками, за виразністю й проявом яких можна судити про ступінь сформованості вказаного компоненту у майбутніх учителів математики. Рівні сформованості кожної складової МФК ми характеризуємо як високий, достатній, середній і початковий. Високий рівень сформованості МФК ми визначаємо як стан, у якому суб'єкт «знає, уміє, обґрунтовує, прагне, є здатним», який узгоджується з ключовими й професійними компетентностями і відомими з психології рівнями готовності до діяльності, які до суб'єкта визначаються дієсловами «знає, хоче, може, добивається» [3]. Достатній рівень сформованості МФК ми визначаємо як стан, у якому суб'єкт «знає, уміє, обґрунтовує, здатний, але не прагне (або не повною мірою)» або «знає, прагне, здатний, але не вміє і не обґрунтовує (або не повною мірою)»; середній — «знає, уміє, обґрунтовує, але не прагне, не здатний (або не повною мірою)» або «знає, прагне, але не вміє і не здатний (або не повною мірою)»; початковий — «знає, але не хоче, не вміє і не здатний (або не повною мірою)» або «хоче,

але не знає, не вміє і не здатний (або не повною мірою)» (таблиця 1).

Охарактеризуємо рівневі показники з кожної складовій сформованості МФК професійної підготовки майбутнього вчителя математики.

1. Рівень сформованості *теоретичної підготовки* визначається рівнем знань з певної навчальної математичної дисципліни чи циклу математичних дисциплін, а також володіння методами наукового пізнання: систематизовані знання основних понять навчальної дисципліни, орієнтування у змісті базових законів та теорій, розуміння наукових явищ та їхнього взаємозв'язку; володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання МФК професійної діяльності; здатність знаходити та аналізувати необхідну наукову математичну інформацію; сформованість творчого мислення. Теоретична підготовка оцінюється результативними показниками (первинне тестування на констатувальному етапі експерименту, результати колоквиумів та екзаменаційних сесій впродовж формувального етапу експерименту).

Таблиця 1

**Критерії і рівні сформованості МФК професійної підготовки майбутнього вчителя**

Ключові компетентності (Європейський Союз)	Складові МФК	Рівні сформованості математико-фундаментального компоненту			
		початковий	середній	достатній	високий
		визначаються дієсловами «знати», «уміти», «обґрунтовувати», «прагнути», «бути здатним»			
Вивчати, думати, шукати	Теоретична підготовка	1) загальнонаукові і загальнопрофесійні (математичні) компетентності; 2) методологічні компетентності;			
Братися за роботу, адаптуватися	Практична підготовка	3) технологічні компетентності; 4) дослідницькі компетентності; 5) інформаційні компетентності;			
Співпрацювати	Мотиваційно-ціннісна підготовка	6) особистісні компетентності; 7) соціальні (міжособистісні) компетентності.			

Високий і достатній рівні теоретичної підготовки студентів передбачають (75-100 % за кредитно-трансферною системою оцінювання) оперування фактами і явищами на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків; володіння категоріально-понятійним апаратом на рівні змістових і ієрархічних зв'язків між термінами, виділення й аналіз суперечностей і проблемних ситуацій, які виникають у процесі дослідження, вміння формулювати гіпотетичне твердження через необхідні, достатні або необхідні і достатні умови, спираючись на відомі методи (індукція, аналогія, узагальнення), а також на власний досвід досліджень, доводити або спростовувати їх; уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язування індивідуально і суспільно значущих задач. Теоретична підготовка з математичного аналізу майбутніх учителів математики визначає (за авторською навчальною програмою з математичного аналізу), що вони мають вивчати, думати і шукати і в кінцевому випадку знати:

- що фундаментом математичного аналізу є множина дійсних чисел (або ж декартів степінь цієї множини), на якій вводиться поняття функції як відповідності, що кожному елементу однієї множини відповідає один елемент другої множини. З теоретико-множинної позиції функція — множина пар з різними першими компонентами;

- що стратегія побудови, а тому і вивчення курсу, у класифікації і подальшому дослідженні певних класів функцій. Конкретизація об'єктів дослідження здійснюється, як правило, через елементарні функції;

- що математичний аналіз, як правило, має справу з нескінченними множинами, а тому основним інструментом, придатним для роботи з нескінченністю, є граничний перехід. Якраз за допомогою граничного переходу можна досліджувати локальні та інтегральні властивості функцій, на підставі цього вводити нові поняття, як результат — вводити класи функцій;



- що у нормованому просторі є можливість будувати аналіз відображень за рахунок наявності алгебраїчної і топологічної структури, а також наявності поняття лінійного простору;
- як через міру відкритої множини вводиться поняття інтеграла Лебега.

Про напрями набуття предметно-галузевих математичних компетентностей вказувалось ще в Галузевих стандартах вищої освіти для напряму підготовки 0101 «педагогічна освіта» спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Математика» 2002 року, де випускник ВНЗ має володіти такими видами професійної діяльності:

- дослідження математичних відображень ідеалізованих об'єктів (аналіз сучасних математичних теорій, постановка математичної задачі, аналіз, формулювання гіпотетичного твердження, його доведення або спростування);
- математичне формулювання природничих, технічних, економічних та соціальних явищ і процесів;
- прикладні дослідження в галузі математики (використання засобів інформаційних технологій для розв'язування математичних задач, підготовка наукової доповіді, статті, реферату, звіту (наукового твору), організація і виконання наукового дослідження певної проблеми, аналіз наукового результату, оцінка його місця, ролі і значення.

Таблиця 2

**Критерії, показники та рівні сформованості теоретичної складової МФК професійної підготовки майбутнього вчителя математики**

Показники сформованості	Рівні сформованості			
	початковий	середній	достатній	високий
Рівень знань	мінімальні знання, відсутність їх систематизації, невміння застосувати їх у міжпредметних зв'язках	предметні знання частково систематизовані	грунтовні систематизовані знання	знання мають творчий, системний характер, здатність застосувати їх у міжпредметних зв'язках
Гнучкість знань	розв'язування стандартних завдань під керівництвом викладача	вирішення завдань, як правило, у стандартних ситуаціях	самостійне використання знань у типових та нестандартних ситуаціях	прагнення та спроможність вирішувати завдання творчого характеру
Міцність знань	низька відтворюваність матеріалу	часткова відтворюваність і здатність застосовувати раніше отримані знання	висока відтворюваність знань, їх поповнення після вивчення предмету з інших джерел	здатність переносити набуті знання у інші сфери діяльності
інтелектуальні здібності до математики	низький рівень інтелекту, перебіг мисленневих процесів повільний	достатній рівень володіння основними мисленневими операціями для стандартних рішень	достатній рівень сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, уваги, розвинені пізнавальні можливості)	високий рівень сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, уваги, розвинені пізнавальні можливості)

Середній рівень теоретичної підготовки (60-74 % за кредитно-трансферною системою оцінювання) визначається тим, що студенти такого рівня можуть (за допомогою викладача) поставити математичну задачу або проблему, володіють категоріально-понятійним апаратом на стадії розкриття об'єму основних понять навчальної дисципліни, можуть (за допомогою викладача або іншої підказки) сформулювати і довести теорему.

Початковий рівень (менше 60 % за кредитно-трансферною системою оцінювання)

характеризується володінням студентами категорійно-понятійним апаратом на стадії впізнання термінів і описання їх змістових значень (за допомогою викладача або іншої підказки), слабким володінням методами наукового пізнання.

Окреслені критерії та показники сформованості теоретичної складової МФК професійної підготовки майбутнього вчителя математики подамо у вигляді таблиці 2, використовуючи результати досліджень О. Гулай [1] та О. Чемерис [4].

2. Рівень сформованості *практичної складової* МФК професійної підготовки майбутнього вчителя математики визначається рівнем умінь, навичок (у тому числі дослідницьких) з певної навчальної математичної дисципліни чи циклу математичних дисциплін, сформованістю основних навичок наукових досліджень, а також здатності: до сприйняття, аналізу, узагальнення математичної інформації, постановки мети і вибору шляхів її досягнення; працювати з математичною інформацією в глобальних комп'ютерних мережах; володіння: сучасними математичними пакетами, методами дослідження; володіння комунікативними навичками (таблиця 3). Практична підготовка оцінюється процесуальними показниками (робота на практичних заняттях, ІНДЗ, математичні твори, захист проектів тощо).

Високий і достатній рівні практичної підготовки передбачають (75-100 % за кредитно-трансферною системою оцінювання) уміння, навички і готовність:

- ставити математичні задачі; аналізувати математичну проблему;
- формулювати гіпотетичне твердження; обґрунтовувати (доводити) гіпотетичні твердження, будувати контрприклад;
- вибирати і використовувати алгоритми, методи, прийоми та способи розв'язування задач як, власне, математичного аналізу, так і задач з інших розділів математики;
- використовувати обчислювальну техніку для виконання обчислень та проведення обчислювального експерименту, результати якого дають можливість висунути певну гіпотезу.

Таблиця 3

**Критерії, показники та рівні сформованості практичної складової МФК професійної підготовки майбутнього вчителя математики**

Показники сформованості	Рівні сформованості			
	початковий	середній	достатній	високий
вміння розв'язувати математичні задачі (ІНДЗ)	розв'язування типових найпростіших задач; несистематичне виконання самостійних робіт	розв'язування задач середнього рівня складності за заданим алгоритмом; систематичне виконання самостійних робіт (з допомогою)	самостійне розв'язування задач середнього та високого рівня складності; евристичні, творчі задачі	розв'язування ускладнених і нестандартних задач, нетривіальний підхід, вміння конструювати задачі; творчі задачі та задачі з параметрами
вміння працювати з інформацією	відтворення інформації за вказівками викладача; неспроможність знайти нову інформацію	часткове володіння навиками роботи з інформаційними джерелами; неспроможність до аналізу інформації	розвинуті навички роботи з інформацією, вміння її аналізувати та відтворювати	самостійний пошук, аналіз та синтез інформації; вміння її доцільно застосовувати
вміння будувати фрагмент математичної теорії	вміння не сформовані	часткові вміння (з допомогою викладача)	вміння самостійно написати фрагмент теорії з класичного математичного аналізу	вміння самостійно написати фрагмент теорії з використанням нестандартних (творчих) задач

У студентів з середнім рівнем практичної підготовки (60-74 % за кредитно-трансферною системою оцінювання) дії, прийоми, операції, необхідні для виконання навчальних завдань, мають репродуктивний і репродуктивно-творчий рівень.

Початковий рівень практичної підготовки (менше 60 % за кредитно-трансферною системою оцінювання) визначається за умови, якщо дії, операції, прийоми, що використовує студент, мають в основному репродуктивний характер, у їхньому виконанні переважає копіювання й наслідування дій інших.

3. Рівень сформованості *мотиваційно-ціннісної складової* МФК професійної підготовки майбутнього вчителя математики визначається усвідомленням правильності вибору майбутньої професії, суб'єктивною позицією студента стосовно власної навчальної діяльності, ступенем внутрішньої готовності студента до оволодіння знаннями, уміннями, навичками; внутрішньою потребою у дослідницькій, творчій діяльності; здатністю самостійно оцінювати результати власної діяльності та нести соціальну відповідальність за них (таблиця 4). Мотиваційно-ціннісна підготовка оцінюється особистісними показниками (опитування, тестування, анкетування).

Високий і достатній рівні мотиваційної складової передбачають усвідомлення інтересу до професії учителя математики, позитивне ставлення до навчальної діяльності (у тому числі самостійної і дослідницької), схильність до творчості у процесі математичної підготовки. Середній рівень характеризується наявністю у студентів деяких інтересів до навчальної діяльності, переважанням зовнішніх мотивів. Для початкового рівня мотиваційно-ціннісної складової характерна відсутність інтересу і бажання отримати професію вчителя математики, значне переважання зовнішніх мотивів.

Таблиця 4

**Критерії, показники та рівні сформованості мотиваційно-ціннісної складової МФК професійної підготовки майбутнього вчителя математики**

Показники сформованості	Рівні сформованості			
	початковий	середній	достатній	високий
інтерес до навчання та предмету	відсутність інтересу до предмету та навчальної діяльності, ситуативний інтерес до окремих тем	інтерес до навчальної діяльності низький, вибірковий інтерес до вивчення окремих математичних дисциплін	стійкий інтерес до навчання загалом та математики зокрема	стійкий інтерес до навчання, особлива зацікавленість математикою
здатність до самоосвіти	відсутня здатність до самоосвіти, схильність до виконання мінімальних вимог для завершення навчання	навики самоосвіти частково розвинуті, відсутня ініціативність у одержанні нових знань	прагнення до самоосвіти та саморозвитку розвинуте, але проявляється несистематично	систематична свідомо самоосвітня діяльність, спрямована на зростання власної компетентності
інтерес до обраного фаху	відсутність вмотивованості та інтересу до майбутньої професії, випадковість вибору освіти	формальний інтерес до професії вчителя математики, навчання виступає як умова одержання диплому	усвідомлений вибір майбутньої професії, навчальна діяльність, свідомо спрямована на набуття професійної компетентності	усвідомлення особистої та суспільної значущості професії вчителя математики
рефлексія (самоаналіз)	здатність до самоаналізу не сформована	присутні навики самоаналізу, формування яких відбувається здебільшого під впливом зовнішніх чинників	вміння здійснювати адекватну самооцінку, здатність до організації особистої, навчальної, професійної діяльності	усвідомлення та осмислення результатів та перспектив власної діяльності; вміння долати перешкоди і досягати успіху

Виділені показники і рівні сформованості математико-фундаментального компоненту фундаменталізації професійної підготовки майбутнього вчителя математики відображають специфіку формування цього компоненту. Саме тому вони використовувались нами впродовж

констатувального і формувального етапів експерименту для перевірки ефективності розробленої методики та педагогічних умов.

**Висновки.** Професійна педагогічна компетентність є системною інтегрованою властивістю особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, здібностей та готовності й здатності особистості діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення встановлених стандартів у професійній галузі, вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності, ставитись до професії як до цінності. Окреслені у роботі критерії, показники та рівні оцінювання сформованості математичної компетентності дозволяють визначати стан та прогнозувати динаміку формування професійної компетентності майбутніх учителів математики, що уможливило оптимізацію навчального процесу.

### Література:

1. Гулай О. І. Критерії сформованості предметної (хімічної) компетентності майбутніх будівельників / О. І. Гулай // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology — 2013. — Budapest.— Vol.7. — P. 59-64.
2. Ковтонюк М. М. Проблема фундаменталізації професійної освіти майбутнього вчителя математики / М. М. Ковтонюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. — 2012. — №4. — С. 17-25.
3. Михайлов О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Олег Владимирович Михайлов. — М., 2007. — 23 с.
4. Чемерис О. А. Дослідження операційного компоненту фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики / О. А. Чемерис // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. — 2010. — Вип. 49. — С. 60-66.
5. International Standart Classification oa Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. — URL: [www.uis.unesco.org/en/ub/pub](http://www.uis.unesco.org/en/ub/pub) .

*У статті визначені критерії сформованості предметної (математичної) компетентності майбутніх учителів математики з урахуванням її внутрішньої структури та показники виявлення кожного критерію. Представлено чотири рівні сформованості математичної компетентності майбутнього вчителя математики.*

**Ключові слова:** предметна (математична) компетентність, критерій, показник, рівні сформованості.

*В статье определены критерии сформированности предметной (математической) компетентности будущего учителя математики с учетом ее внутренней структуры и показатели выявления каждого критерия. Представлены четыре уровня сформированности математической компетентности будущего учителя математики.*

**Ключевые слова:** предметная (математическая) компетентность, критерий, показатель, уровни сформированности.

*In this article the criteria forming the subject (mathematics) competence of future teachers of mathematics with regard to its internal structure and parameters identification of each criterion. Are four levels of mathematical competence of future teachers of mathematics.*

**Keywords:** subject (mathematical) competence, performance, value, level of development.

## **ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНЖЕНЕРНОЇ ГРАФІКИ**

**Постановка проблеми.** Проблема професійної спрямованості майбутніх інженерів у наш час набуває все більшого значення. Розвивається суспільство, суспільні та суспільно-економічні відносини виходять на новий рівень. Висуваються нові вимоги щодо підготовки працівників. Однією з провідних вимог є посилення ролі професійної спрямованості навчання та розвитку професійних якостей майбутніх фахівців. До таких якостей належать: володіння професійними вміннями та навичками, значним обсягом професійної інформації, ерудованість та професійна компетентність, мобільність, організованість, відповідальність, наполегливість у досягненні професійних цілей, творчість та ініціативність тощо.

Курс інженерної графіки посідає чільне місце у фундаментальній підготовці майбутніх інженерів технічного профілю. Проте досить часто знання з інженерної графіки майбутніх інженерів мають формальний характер, не відповідають потребам фахових дисциплін і загальному рівню підготовки сучасного фахівця. На жаль, підготовка майбутніх інженерів має низку істотних недоліків, серед яких: відсутність прикладної спрямованості інженерних дисциплін, недостатнє використання міжпредметних зв'язків інженерної графіки зі спеціальними дисциплінами, слабкі навички у використанні графічних засобів при вивченні інженерних дисциплін [1, с. 156].

Інженерна графіка є основою, фундаментом будь-якої технічної дисципліни. Насамперед інженерну графіку ми розглядаємо як загальноосвітню дисципліну, яка сприяє розумінню навколишнього середовища та як фундаментальну, де знання, сформовані у студентів на заняттях з інженерної графіки, є базовими для вивчення загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, освоєння нової техніки та технологій. Тому особливу увагу потребує професійна спрямованість викладання курсу інженерної графіки.

Питання обґрунтування співвідношення фундаментальних і спеціальних знань, їх оптимального об'єднання, яке дає можливість вирішувати професійні завдання досліджували О. Агапова, Т. Арташкіна, Г. Бокарьова, А. Вербицький, В. Захаренко, Н. Печенюк, В. Сохіна, Н. Третьяков [2, с. 150]. Але проблема професійної спрямованості навчання інженерної графіки майбутніх інженерів залишається на недостатньому рівні дослідження.

**Аналіз попередніх досліджень.** Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що останнім часом у педагогічній науці приділяється значна увага принципу «фундаменталізм — професіоналізм», частковим виявом якого є принцип професійної спрямованості змісту навчання у професійній школі, однак проблема становлення і розвитку професійної спрямованості у професійній педагогіці є малодослідженою, оскільки практично всі наукові розробки стосуються теоретичних основ або конкретних методик.

Проблема професійної спрямованості навчання фахівців різного профілю є предметом дослідження багатьох науковців С. Гончаренка, Р. Ахмерова, Г. Гуророва, О. Дубинчук, Є. Ільїна, І. Козловської, О. Москалюк, І. Носаченко, Е. Пелешок, М. Сорокіної та ін. Водночас, незважаючи на досить значну кількість робіт залишається недостатньо дослідженим питання професійної спрямованості навчання загальнофундаментальних дисциплін студентів технічних ВНЗ, у тому числі й інженерної графіки.

Метою статті є аналіз проблеми професійної спрямованості навчання інженерної графіки майбутніх випускників з вищою технічною освітою.

**Виклад основного матеріалу.** Графічні дисципліни (технічне креслення, нарисна геометрія, інженерна графіка) входять до навчальних планів підготовки студентів близько 70 %

спеціальностей вищих закладів освіти I-IV рівнів акредитації (їх перелік досить переконливий — він пов'язаний з конструкторсько-технологічною діяльністю, експлуатацією і ремонтом найрізноманітніших технічних засобів, транспортом, будівництвом, архітектурою, дизайном, природокористуванням і багатьма-багатьма іншими). У школах креслення вивчають не більше 40 % учнів. Відсутність у школі предмету креслення стає перепорою для вибору професій, зміст яких пов'язаний з графічною діяльністю. В академічних групах серед студентів першого курсу, в яких вивчається нарисна геометрія, близько 50 % студентів не мають початкових графічних знань і вмінь.

Протягом останніх років спостерігається значне зниження рівня знань студентів з інженерної графіки, що негативно впливає на засвоєння студентами інших предметів загально-технічного напрямку. Зниження знань абітурієнтів і, як наслідок, студентів, фіксують практично всі вищі навчальні заклади. З аналізу проблеми низького рівня підготовки студентів першого курсу у вищих навчальних закладах України, видно, що ця проблема виникла в результаті низького рівня навчання у загальноосвітній школі.

Ми повністю підтримуємо думку Л. Масленікова, що одним із принципів навчання інженерної графіки під час підготовки майбутніх інженерів є принцип професійної спрямованості навчання. Знання фундаментальних законів інженерної графіки та їх застосування в майбутній професійній діяльності спонукає до глибокого засвоєння алгоритмів побудови та читання складних креслень. Тому необхідно об'єднувати фундаментальне та професійно-орієнтоване навчання інженерної графіки. Це стосується встановлення зв'язків інженерної графіки з дисциплінами професійної підготовки. Тільки їхнє органічне поєднання буде основою фахової підготовки майбутнього інженера [3, с. 398].

Обов'язковою ознакою навчального процесу є його професійна спрямованість. Але, для професійної спрямованості навчання необхідно з'ясувати сутність професійної спрямованості особистості, зокрема майбутнього інженера.

С. Гончаренко стверджував, що головним результатом професійної спрямованості навчання є не обсяг знань, а їх поєднання з особистісними професійними якостями, вміння студента або учня застосовувати самостійно свої знання на практиці [4, с. 376].

Ми згодні з думкою В. Сластьоніна, що професійна спрямованість як одне зі структурних утворень особистості означає достатньо усвідомлену й емоційно виражену її орієнтацію на певний рід та вид професійної діяльності [5, с. 20].

Керуючись тим, що професійна спрямованість виступає важливою характеристикою особистості майбутнього інженера в період його активного входження в професію, хотілося б додати, що професійній спрямованості притаманні ще і сукупність мотиваційних утворень, пов'язаних із професійною діяльністю людини, які впливають на вибір професії, прагнення працювати і задоволеність обраною професійною діяльністю.

Професійна спрямованість — це властивість, яка виявляється в активному і стійкому прагненні займатися певною професійною діяльністю, вдосконалюватися в ній.

Дослідження впливу біопсихічних факторів на професійну спрямованість особистості активно розробляються в межах системи психоаналізу З. Фрейда та його послідовників. Він здійснив своєрідний переворот у науці, показавши роль підсвідомих прагнень особистості, які зумовлюють її поведінку та діяльність [6, с. 420].

Під час формування професійної спрямованості майбутніх інженерів, нам необхідно особливу увагу звертати на те, що досягнення професійного успіху багато в чому залежить від сформованої професійної діяльності. Більше того, цей процес впливає на статус і життєву позицію особистості.

Формування професійної спрямованості у майбутніх інженерів відбувається в тісному взаємозв'язку з формуванням самої особистості, яке є безперервним, цілісним процесом розвитку і здійснюється в результаті її соціалізації, виховання і самовиховання. У результаті цього процесу відбувається не тільки професійне становлення майбутнього інженера, а й гармонійний розвиток, розширення світогляду, формування життєвих цінностей.

Під час навчання в ВНЗ професійна спрямованість формується на ґрунті вже сформованих у підлітковому віці мотивів, що мають швидше соціальне, ніж власне особистісне або професійне значення. Часто у молоді вже сформоване стійке вибіркове ставлення до навчальних предметів відповідно до обраної професії. Наприклад, у студентів технічних спеціальностей спостерігається наявність хибного уявлення про виключну важливість предметів загально-технічного циклу і непотрібність усіх інших дисциплін. Студенти гуманітарних спеціальностей вважають важливими тільки предмети гуманітарного циклу. У зв'язку з цим перед викладачами ВНЗ постає завдання не тільки формувати професійну спрямованість, а і формувати та розвивати інтерес до дисциплін усіх циклів.

Ми вважаємо, що формувати професійну спрямованість студентів майбутніх ВНЗ означає — не тільки озброювати їх знаннями, вміннями та навичками з дисципліни, а й формувати в них професійну компетентність, компонентами якої є професійно-важливі якості майбутнього інженера.

Виходячи з того, що ВНЗ мають готувати висококваліфікованих, компетентних фахівців, стверджуємо, що формування професійної спрямованості майбутніх інженерів має важливе значення.

Основою формування професійної спрямованості студентів є професійна спрямованість навчання, яка може бути реалізована лише за умови систематичного і комплексного підходу до викладання дисциплін, особливо загальнотехнічного циклу, з урахуванням напряму підготовки, міжпредметних зв'язків.

У роботі Л. Моторної [7, с. 321] досліджувалося питання науково-теоретичних основ професійної спрямованості навчання. Результати цих досліджень показали, що рівень ставлення студентів до своєї професії на першому курсі значно вищий, ніж на старших. Тому важливим аспектом у процесі підготовки майбутніх інженерів є те, щоб студенти старших курсів не втратили бажання здобути цю професію. Одним із шляхів досягнення цього є організація професійної спрямованості навчання уже на молодших курсах, наприклад, під час навчання інженерної графіки.

Ми схильні до такого означення поняття: професійна спрямованість навчання — це специфічна форма пізнання об'єктивної дійсності, спрямована на оволодіння системою знань з основ певної професії, вмінь та навичок їх практично застосовувати, вдосконалювати себе як професіонала.

Професійна спрямованість навчання може бути реалізована лише за умови систематичного і комплексного підходу до організації навчального процесу, з урахуванням рівня підготовки майбутніх інженерів та рівня застосування певних дисциплін як у навчальному процесі, так і в майбутній професійній діяльності.

Ми згодні з думкою Н. Ничкало, що розвиток у студентів інтересу до обраної професії потрібно розпочинати з перших занять у навчальному закладі та послідовно підводити студентів до оволодіння знаннями і навичками майбутньої професійної діяльності [1, с. 15].

Беручи до уваги те, що професійна спрямованість навчання полягає в поетапній оптимізації навчально-виховного процесу, необхідно розпочинати цей процес на першому курсі, оскільки студенти перших курсів тільки набувають базових знань для розв'язування професійних завдань, а тому теоретичні знання засвоюють на абстрактному рівні, без усвідомлення їх професійного значення.

Отже, формування професійної спрямованості необхідно розпочинати на першому курсі. Як нам відомо, навчальні плани університетів на першому курсі передбачають вивчення загальноосвітніх дисциплін та майже не вивчаються спеціальні дисципліни. Надзвичайно важливим завданням викладачів фундаментальних та загальнотехнічних дисциплін на першому курсі є послідовне і поступове викладення професійно спрямованого теоретичного матеріалу та розв'язування задач прикладного змісту.

Слід зазначити, що професійна спрямованість навчання полягає у цілеспрямованій взаємодії викладача і студентів, у процесі якої засвоюються знання, уміння, навички певної

професії.

М. Смұльсон виділяє такі структурні компоненти професійної спрямованості навчання [5, с. 13]:

- ефективне володіння засобами діяльності, що пов'язане з розвинутими професійною гнучкістю та стратегічністю;
- проектування діяльності та створення професійних навичок і вмінь;
- нестандартне поєднання творчого характеру професійного мислення, його логічного характеру, інтуїції з усвідомленням, рефлексивним аналізом власних умов професійної діяльності та професійних стратегій;
- ретельність та уважність, уміння знайти помилку і запобігти її наслідкам;
- оперативність мислення, прийняття кваліфікованих професійних рішень в умовах обмеженого часу;
- елементи соціальної професійної роботи — вміння ефективно взаємодіяти та спілкуватися з колегами в умовах спільної діяльності.

І. Лернер рекомендує впровадження професійної спрямованості навчання здійснювати на основі системного підходу. На думку вченого, цей підхід повинен містити поетапність вивчення матеріалу; обмеженість (кожен розділ має своє логічне закінчення); зростаючу складність навчального матеріалу; зв'язок нового з уже відомим; встановлення зв'язків між навчальним предметом і професійною практикою; виділення найбільш важливого в навчальному матеріалі; дидактичну цінність [7, с. 181].

Ми пропонуємо вивчення тем з курсу інженерної графіки, де це можливо, професійно спрямовувати за вирішення завдань, пов'язаних з майбутнім фахом студентів. Виконання графічних робіт олівцем на аркуші з поєднанням креслення за допомогою графічного середовища надасть майбутнім інженерам можливість навчитися креслити від руки та набути навички роботи виконання креслень з використанням графічно-інформаційних технологій.

На заняттях з інженерної графіки ми звертаємо увагу на вправи та завдання професійного спрямування. Наприклад, для програмістів — креслення блок-схеми алгоритмів із застосуванням програмного середовища MS Visio, для електриків — креслення електричних схем із застосуванням програмного середовища S-plan, для радіотехніків — креслення друкованих плат із застосуванням PCAD.

**Висновок.** Отже, професійна спрямованість навчання інженерної графіки майбутніх інженерів — це специфічна форма пізнання об'єктивної дійсності, спрямована на оволодіння системою знань з основ певної професії, вмінь та навичок їх практичного застосування, вдосконалення себе як професіонала. Для формування професійної спрямованості у майбутніх інженерів необхідно використовувати взаємозв'язок із спецпредметами, у процесі викладання інженерної графіки.

### Література:

1. Освітні технології: навч.-метод. Посібник // за заг. ред. Пехоти О.М. — К., 2002.
2. Бочкарева О.В. Профессиональная направленность обучения математике студентов инженерно-строительных специальностей вуза : дисс. канд. пед. наук :13.00.02 / О. В. Бочкарева. — Пенза, 2006. — 150 с.
3. Масленникова Л.В. Взаимосвязь фундаментальности и профессиональной направленности в подготовке по физике студентов инженерных вузов: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Масленникова. — Саранск, 2001. — 398 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. — К. : Либідь,1997. — 376 с.
5. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. — М. : Просвещение. — С. 14-28.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции. — М., 1991. — С. 7-297, 418-438.
7. Моторна Л.В. Критерії та рівні професійної спрямованості навчання природничо-наукових дисциплін у підготовці молодших спеціалістів технічного профілю : монографія / за ред. С.У. Гончаренко. — К. : Вища школа, 1998. — 321 с.

*У статті висвітлено питання професійної спрямованості навчання інженерної графіки майбутніх*



інженерів. Виявлено, що протягом останніх років спостерігається значне зниження рівня знань студентів з інженерної графіки, що негативно впливає на засвоєння студентами інших предметів загальнотехнічного напрямку. Висвітлено формування професійної спрямованості.

**Ключові слова:** професійна спрямованість, інженерна графіка, креслення, графічні дисципліни.

*В данной статье рассматриваются вопросы профессиональной направленности обучения инженерной графики будущих инженеров. Выявлено, что в последние годы наблюдается значительное снижение уровня знаний студентов по инженерной графике, что отрицательно влияет на усвоение студентами других предметов общетехнического направления. Раскрыто формирование профессиональной направленности.*

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, инженерная графика, чертежи, графические дисциплины.

*The professional orientation question of engineering graphic studies for future engineers is reflected in this article. In last years there is a considerable decline of students knowledge level from engineering graphic is educed and negatively influences mastering for other technical discipline by students. The professional orientation forming is reflected.*

**Keywords.** Professional orientation, engineering graphics, drawings, graphics discipline.

УДК 378.147:78

**І.В. Кочурська**  
м. Вінниця, Україна

## **ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУЦІ Й ПРАКТИЦІ**

**Постановка проблеми.** З розвитком процесів національно-культурного відродження й розбудови незалежної української держави, її інтеграції до європейської спільноти особливого значення набуває гуманізація суспільних відносин. Гуманізація має спрямовуватись передусім на сферу навчання й виховання молодого покоління як основу розвитку суспільства. Необхідно, щоб освітніми орієнтирами були загальнолюдські цінності, а зміст, форми й методи навчання сприяли стимулюванню та гармонізації розвитку кожної особистості.

Однак у підготовці педагогів-музикантів переважає традиційний підхід, якому притаманний дисбаланс між правами й обов'язками студентів, відсутність належного врахування їхніх особливостей і потреб, вузькопрофесійне навчання без адекватного забезпечення особистісного відгуку, виявлення у змісті знань емоційно-ціннісних аспектів. Механістична педагогіка орієнтована на технологічний аспект пізнання — виховання віртуоза. Формування педагогічних якостей фахівця, насамперед гуманістичної спрямованості, не є пріоритетним.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Вивчення наукових джерел з проблеми засвідчило увагу до неї з боку вчених: визначено характеристики гуманістичної парадигми навчання й виховання, створено орієнтовну модель гуманізації освітнього процесу, розробляються її принципи, методики (В. Андрущенко, М. Бахтін, І. Бех, Р. Беланова, О. Бондаревська, Р. Беланова, С. Гончаренко, С. Горбенко, І. Зязюн, М. Євтух, О. Сухомлинська, В. Кремень, Ю. Мальований, Н. Ничкало, С. Подмазін, М. Романенко, О. Савченко, О. Якиманська, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський, О. Якиманська та ін.).

Учені розглядають теоретичні й методичні засади підготовки педагогів-музикантів (О. Апраксина, Л. Арчажникова, Є. Бондаревська, О. Дубасенюк, А. Нісімчук, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Щербаков, О. Щолокова), ціннісно-смісловий аспект художнього пізнання й мистецької освіти (В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Отич, О. Ростовський, О. Рудницька).

Попри значні напрацювання науковців, не набули висвітлення гендерні аспекти гуманізації

музично-освітнього процесу, врахування яких уможливить максимальну самореалізацію осіб обох статей як умову демократичних перетворень у системі підготовки фахівців-музикантів, у суспільстві загалом.

**Формулювання цілей статті.** Проаналізувати здобутки вітчизняної музичної педагогіки в контексті нагальних завдань гуманізації професійної підготовки педагогів-музикантів, з огляду на нові суспільні гендерні реалії.

**Виклад основного матеріалу.** Гуманістичні ідеї на українських теренах зароджувались у філософських ученнях, педагогічних працях, практиці музичної освіти. Релігійно-моральні засади формування особистості висвітлено в літературних творах періоду Київської Русі: «Повчаннях» Володимира Мономаха, «Слові про закон, благодать та істину» митрополита Іларіона, «Повісті врем'яних літ» Нестора, «Слові про Ігорів похід», берестяних грамотах. Головним завданням навчання визначалось формування особистості, що прагнула до знань, улюбленої справи, гармонії душі й тіла, моральних чеснот. Музика розглядалась як чинник гуманізації освіти й суспільного життя.

У X-XI ст. гуманістичні тенденції музичної освіти виявлялись у застосуванні в школах при церквах і монастирях індивідуального навчання за допомогою художнього методу, який передбачав багатозначність тлумачення образів. Навчання будувалося на засадах рівноправності, особливе місце посідали інтерактивні форми виявлення знань — диспути, дебати, змагання [5].

Значний вплив на процеси гуманізації в Україні мали європейські гуманістичні ідеї ренесансної культури. Педагогічними принципами перших українських гуманістів (Ю. Дрогобича, П. Русина, С. Оріховського та ін.) були: опора на самопізнання, природовідповідність, цілеспрямованість педагогічного впливу, взаємозв'язок між естетичним і морально-етичним розвитком людини.

Гуманістичні принципи стали основою навчання в братських школах і колегіумах (XVI — поч. XVIII ст.), де викладання музики розглядалось у контексті формування гуманістичного світогляду людини, її культури мислення й почуттів. Наприклад, статутом Львівського братства встановлювалася соціальна рівність учнів, любов учителя до вихованців, урахування їхніх можливостей, спрямованість навчання на розвиток моральності [5].

Ці надбання було збагачено в діяльності Києво-Могилянської академії, в основі якої була унікальна давньогрецька система освіти з гуманістичним ідеалом високодуховної людини. Педагогічні принципи в КМа ґрунтувались на демократичності, пріоритетним було формування у вихованців почуттів свободи й відповідальності, працелюбства, прагнення до самовдосконалення («О воспитании чад» І. Златоуста). Добрісність наставників, гідна й праведна атмосфера сприяли природності освітнього процесу, метою якого було не механічне засвоєння матеріалу, а оволодіння «мудрістю життя» [2, с. 92-109].

Ідеї гуманізму стали провідними в діяльності Глухівської музичної школи, професійна освіта в якій спиралась на зв'язок музично-естетичного виховання з духовно-релігійним, формування вільної індивідуальності, розвиток емоційної сфери вихованців, їхню творчу діяльність (спів, гра на музичному інструменті, композиція), інтегрований мистецький та всебічний розвиток учнів [3].

В основі педагогічних поглядів мислителя Г. Сковороди були гуманістичні принципи національного виховання, творчої діяльності, самопізнання людиною власних, «сродних» особливостей і нахилів, самореалізації вроджених здібностей і талантів, опори на емоційні чинники в розвитку особистості [7].

Гуманістичні ідеали виховання молоді обстоювали вчені М. Пирогов, М. Драгоманов, М. Грушевський, М. Костомаров, П. Юркевич, В. Винниченко, А. Духнович, І. Франко. Важливим гуманістичним надбанням українців, як зазначає Д. Антонович, стало визнання цінності окремої особи, її права на власний етичний шлях, а також прагнення до згоди й гармонії між людьми [5].

Значну роль у гуманізації професійної музичної освіти в Україні відіграла діяльність

М. Лисенка, який розробив систему комплексної музичної підготовки, орієнтованої на всебічний розвиток особистості музиканта на основі вітчизняного педагогічного й концертного репертуару.

Ці традиції продовжились у діяльності представників київської школи — М. Когана, А. Артоболовської, А. Альшванга. Нові, прогресивні для свого часу принципи сформулював В. Пухальський: осмисленість, самостійність і систематичність занять, підпорядкування технічної майстерності художній, якнайглибше проникнення в художній образ твору на основі його художньо-педагогічного аналізу, демократичність спілкування педагога та учня [11].

Вагомий внесок у гуманізацію музичної освіти зробили видатні українські композитори К. Стеценко й М. Леонтович, які обґрунтували думку про доцільність міжпредметних зв'язків у підготовці вчителя-музиканта, необхідність доповнення слухових вражень від музичного твору іншими сенсорними відчуттями для цілісного сприйняття художнього образу [8].

У педагогічних поглядах С. Русової, що сформувалися під впливом західної теорії «вільного виховання», акцентувалась важливість розкриття неповторної індивідуальності молоді людини на основі її досвіду, здібностей, шляхом природного музичного навчання, прилучення до досягнень світової культури, морального вдосконалення [9].

Основою концепції освіти, ґрунтованої на загальнолюдських цінностях, виховному потенціалі музичного мистецтва, стала педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Шляхи гуманізації навчання молоді видатний учений вбачав у відповідній методиці проведення уроку, застосуванні індивідуального підходу до учнів, використанні виховного впливу прикладу вчителя, системи бесід, у неупередженому ставленні до особи, в гуманних взаєминах у процесі навчання та в родині, що сприятиме формуванню в молоді людини поваги до себе та інших, розкриттю її творчих здібностей, індивідуальної неповторності [10]. Важливою є позиція педагога щодо морально-духовного значення музичної освіти, здатної сприяти поєднанню в людині естетичного й морального.

Провідними гуманістичними векторами професійної музичної освіти у ХХ ст. (Г. Беклемішев, Б. Мілич, І. Беркович) стали: заохочення самостійності учнів, урахування вікових особливостей, пріоритет художнього розвитку, формування внутрішньої культури, «напруження серця й розуму» [12].

На особливу увагу заслуговує діяльність видатного педагога-гуманіста Г.Г. Нейгауза, в основі якої — принципи гідності й цінності людини, величі й краси її душі. Головним завданням підготовки музиканта Г. Нейгауз уважав розвиток його музикальності, художньої культури, а засобом цього — набуття широкої обізнаності в музичному й суміжних мистецтвах, інших галузях знань [6].

Збагаченню гуманістичних традицій сприяло ствердження ідей «нового гуманізму», «педагогіки співпраці» (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, М. Щетинін та ін.), сутність яких полягала в піднесенні учня, перетворенні його на суб'єкт навчально-виховного процесу через творчість, самостійність.

Основою української системи творчого виховання (СТВ), орієнтованої на спеціальну музичну освіту, стали гуманістичні положення, сформульовані Л. Баренбоймом: індивідуальний підхід до вихованців, формування їхніх творчих здібностей, мотивації, навичок самостійних занять, осмислене сприйняття та аналіз музики, проблемне, евристичне, комплексне навчання [1].

У музичній освіті кінця ХХ — початку ХХІ ст. виразно виявилися нові напрямки, пов'язані з тенденціями розвитку інформаційного суспільства, інноваційним характером європейського мистецтва та освіти. Нині розв'язання завдання формування гармонійно розвиненої особистості фахівця-музиканта неможливе без перетворення студентів на суб'єктів власного розвитку, забезпечення максимального врахування їхніх зацікавлень, життєвих цілей і почуттів, світоглядних позицій, психологічних особливостей, виявлення особистісних смислів у культурно-історичних епохах, у кожному артефакті, що вивчається, налагодження між викладачами й студентами відносин співпраці, довіри, поваги, співтворчості в процесі досягнення музичного мистецтва, що є особливо одухотвореним і не може зводитись до технологічного підходу.

Попри те, що діяльність видатних педагогів-гуманістів створила передумови особистісноорієнтованого підходу в навчанні молоді, тлумачення й реалізація на практиці гуманістичних ідей мали обмежений характер. Індивідуальний підхід у музичній освіті не враховував наявність індивідів різної статі, що можуть мати неоднаковий життєвий досвід, зацікавлення, систему цінностей, когнітивні, психологічні, комунікативні особливості.

У працях науковців цей аспект гуманізації навчання й виховання майбутніх педагогів-музикантів не набув належного висвітлення: методичні рекомендації для викладачів стосуються абстрактного студента, без урахування гендерної специфіки. Практика засвідчує, що й тепер навчальні заклади культивують традиційний, статоворольовий підхід, ґрунтований на диференціації статей, орієнтуванні їх на різні соціальні ролі й професії, що обмежує свободу самореалізації особистості.

Підґрунтям вирішення гендерних проблем в освіті є ідеї гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського про формування в кожній людині почуття власної гідності, поваги до інших, уявлень про мужність і жіночність, побудову навчання на засадах рівності, розвиток як у юнаків, так і в дівчат змагальності, самостійності, неприпустимості протиставлення статей тощо [10].

С. Русова обстоювала позицію щодо спільного навчання хлопчиків і дівчаток як основу товаришування, подальшої співпраці для досягнення спільної мети. На думку вченої, це завдання вимагає підготовки свідомих вихователів, які розуміють особливості учнів та учениць, ставлять однакові вимоги, що відповідають їхнім індивідуальним можливостям і потребам [9].

Актуальними нині є також думки А. Макаренка про історичну зумовленість соціальних і сімейних ролей жінок і чоловіків, їхніх ціннісних орієнтацій, про роль батьківського й материнського впливу на гендерний розвиток дитини — наслідування нею психологічних характеристик батьків [4].

**Висновки.** Гуманізм попередніх століть потребує адаптації до нових умов, пов'язаних зі змінами суспільних ідеалів, з новими гендерними реаліями. В інформаційному суспільстві, де значно зростає значення потенціалу кожної людини, гуманізація має розумітись як ствердження цінності особистості незалежно від статі, надання індивідам (як чоловікам, так і жінкам) необхідної підтримки суспільства в їхньому особистісному розвитку й самореалізації.

Урахування гендерних аспектів навчання й виховання мистецької молоді уможливить створення умов для розширення пізнавальних можливостей суб'єктів, максимального розвитку їхніх здібностей і задатків, потреб, художніх зацікавлень, стимулювання самостійності, ініціативності, креативності юнаків і дівчат, формування їхніх ціннісних орієнтацій, егалітарного світогляду, забезпечення атмосфери партнерства й співтворчості, що гарантуватиме реальну гуманізацію професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів.

Перспективним є розроблення методики формування гуманістичної спрямованості педагога-музиканта (з урахуванням гендерного аспекту), яка набуває ролі неодмінної складової в структурі особистості сучасного педагога. Необхідно дослідити вплив музичного мистецтва, фахових дисциплін на процес гуманізації навчання, розробити його організаційні, змістові, методичні основи.

### Література:

1. Алексеев А. Из истории фортепианной педагогики: Хрестоматия. — К.: Музична Україна, 1974. — 162 с.
2. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна — США): монографія. — К.: Центр практичної філософії, 2001. — 216 с.
3. Горбенко С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку: навч. посіб. за мод.-рейт. сист. навч. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — Вид. 2-ге, доп. — Житомир: В.Б. Котвицький, 2008. — 416 с. Бібліогр.: с. 410-415.
4. Кікінежді О. Формування гендерної культури молоді: проблеми і перспективи / О.М. Кікінежді // зб. матер. всеукр. наук.-практ. конф. — Тернопіль, 2003. — С. 6-12.
5. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки / За ред. М.Г. Стельмаховича. — К.: Ін-т змісту і методів навчання МО України, 1998. — 355 с.
6. Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям / Г.Г.

Нейгауз; изд. 2-е, испр. и доп. — М.: «Советский композитор», 1983. — 526 с.

7. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди / [збірка праць]. — К.: Вища школа, 1972. — С. 53-54.

8. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти. — К.: ГІМН, 1998. — 230 с.

9. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. — К.: Либідь, 1997. — Кн. 2. — 318 с.

10. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5 т. — К.: Радянська школа, 1976. — Т. 1. — 654 с.

11. Хурсина Ж.И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) [текст] / Ж.И.Хурсина. — К.: Музична Україна, 1990. — 134 с.

*Стаття присвячена аналізу історичного розвитку гуманістичних ідей у вітчизняній музичній освіті як підґрунтя гуманізації професійної підготовки педагогів-музикантів на сучасному етапі.*

**Ключові слова:** гуманізація, професійна підготовка педагогів-музикантів.

*Статья посвящена анализу исторического развития гуманистических идей в музыкальном образовании основы гуманизации профессиональной подготовки педагогов-музыкантов на современном этапе.*

**Ключевые слова:** гуманизация, профессиональная подготовка педагогов-музыкантов.

*The Article is devoted to analyses of historical development of humanistic ideas in native musical education as a base of humanization of teachers-musicians professional training on the modern stage.*

**Keywords:** humanization, teachers-musicians professional training.

УДК 657.(477)(045)

О.М. Кудирко, С.Ф. Шпортко  
м. Вінниця, Україна

## КОНТРОЛЬ ОСНОВНИХ ЗАСОБІВ І ШЛЯХИ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ

**Постановка проблеми.** Становлення нового господарського механізму передбачає нові підходи до дослідження окремих економічних категорій, до яких належить і категорія основних засобів.

Нині важливою проблемою, що потребує вивчення і подальшого вдосконалення, є ефективність використання основних засобів, а саме: забезпеченість підприємства основними засобами; ефективність використання обладнання; виявлення факторів і резервів підвищення ефективності використання основних засобів, нарахування амортизації основних засобів. Необхідність посилення контролю за основними засобами обумовлюється зростанням нестабільності зовнішнього середовища та ускладненням управління основними засобами, що потребують механізму координації внутрішнього контролю; переміщенням акценту з контролю минулого на аналіз майбутнього; необхідністю безперервного відстеження змін виробничого потенціалу підприємства; необхідністю мінімізації ризиків в управлінні основними засобами та їх оцінки для визначення амортизаційної політики. Вирішення вказаних завдань обумовлюють створення ефективної системи контролю основних засобів.

**Аналіз досліджень проблеми.** Значний внесок у розвиток теоретичних засад і методичних підходів щодо вирішення проблем і методики обліку, порядку оцінки, аналізу і контролю ефективності використання основних засобів на підприємствах України зробили відомі вчені-економісти: М. Білуха, С. Голов, О. Голованов, Л. Гомберг, В. Завгородній, В. Линник, В. Кужельний, В. Палій, М.Олійчук, В. Сопко, Л. Сук, М. Чумаченко та ін.

**Метою написання статті** є теоретична обґрунтованість і напрями вдосконалення процесу контролю основних засобів на підприємстві та акцентування уваги на покращення якості, повноти та достовірності проведення перевірки стану та збереження основних засобів.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність посилення контролю за основними засобами обумовлюється зростанням нестабільності зовнішнього середовища та ускладненням управління

необоротними активами, що потребують механізму координації внутрішнього контролю; переміщенням акценту з контролю минулого на аналіз майбутнього; необхідністю безперервного відстеження змін виробничого потенціалу підприємства; необхідністю мінімізації ризиків в управлінні необоротними активами й оцінки необоротних активів для визначення амортизаційної політики.

Економіко-правове визначення основних засобів запропоноване у Положенні (стандарті) бухгалтерського обліку 7 «Основні засоби», в якому трактується, що основні засоби — матеріальні активи, які підприємство утримує з метою використання їх у процесі виробництва або постачання товарів, надання послуг, здавання в оренду іншим особам або для здійснення адміністративних і соціально-культурних функцій, очікуваний строк корисного використання (експлуатації) яких більше одного року (або операційного циклу, якщо він довший за рік) [1].

Основні засоби є матеріальною основою підприємницької діяльності, вони визначають виробничий потенціал будь-якого підприємства. Тому перевірка їх збереження та ефективності використання є важливими ланками контролю діяльності суб'єкта господарювання.

Контроль за використанням основних засобів полягає в розробці системи заходів, спрямованих на підвищення коефіцієнтів рентабельності і виробничої віддачі основних засобів. На основі контрольної інформації визначаються резерви ефективного використання основних засобів — зниження потреб у них за рахунок підвищення коефіцієнтів їхнього використання в часі і потужності, оскільки між цими двома показниками існує зворотна залежність. Критеріями ефективності використання основних засобів є: рентабельність (відношення суми прибутку до середньої вартості основних засобів) та фондovіддача (відношення обсягу зробленої або реалізованої продукції до середньої вартості основних засобів). Звідси ефективність використання основних засобів є важливим фактором оптимізації собівартості продукції, що впливає на фінансовий результат діяльності підприємства.

Основними завданнями контролю основних засобів є: контроль наявності основних засобів і нематеріальних активів; оцінка відповідності документального оформлення і відображення в обліку операцій по руху основних засобів, нематеріальних активів та інших прибуткових вкладень у нематеріальні цінності відповідно до чинного законодавства; оцінка ефективного використання основних засобів і нематеріальних активів підприємства; оцінка своєчасності ремонту основних засобів; якісна і кількісна оцінка основних засобів і нематеріальних активів; правильність нарахування амортизації основних засобів і нематеріальних активів і відображення операцій в обліку [5]. Саме тому, контроль за ефективним використанням основних засобів можна розглядати як заходи щодо скорочення потреби в обсязі їхнього фінансування і підвищення темпів економічного розвитку підприємства за рахунок раціонального використання власних фінансових ресурсів.

До кола проблем, які негативно впливають на розвиток процесів удосконалення контролю основних засобів належать: нераціональне вдосконалення системи амортизації; похибки в інформативності первинних документів з обліку основних засобів; низький рівень інформаційного забезпечення управління матеріально-технічною базою, що представлено на підприємстві системою обліку, аналізу, аудиторського контролю; проблеми аналізу ефективності використання основних засобів і можливості її прогнозування тощо.

Наявність цих проблем обумовлюють створення ефективної системи внутрішнього контролю необоротних активів, яка включає: аналіз основних активів підприємства за минулий період; аналіз структури та стану необоротних активів; контроль за формуванням амортизаційної політики підприємства; контроль за своєчасним оновленням основних засобів підприємства; контроль за використанням основних засобів підприємства; внутрішній контроль використання основних засобів [2].

Варто також звернути увагу на зміни, насамперед, у частині підвищення оперативності й ефективності контролю основних засобів підприємств, що вимагає вирішення таких завдань: дослідження сутності основних засобів, їх складу, класифікації в різних галузях економічної науки; узагальнення та систематизації класифікації основних засобів; дослідження діючої

методики нарахування амортизації, обліку та контролю зносу основних засобів; аналіз діючої організації та методики обліку основних засобів, впливу на них змін податкової політики та виявлення шляхів її удосконалення; розроблення рекомендацій з удосконалення методики контролю ефективності використання основних засобів із застосуванням інформаційних систем і технологій.

Для вирішення поставлених завдань необхідно:

- удосконалити методику обліку надходження основних засобів у системі аналітичних рахунків, що дозволить спростити систему бухгалтерських записів та контролю;
- розробити бухгалтерську модель економічного механізму амортизації, що сприятиме вирішенню проблем фінансового, внутрішньо-господарського контролю амортизаційних процесів та їх податкового аспекту;
- удосконалити методику обліку витрат на ремонти основних засобів, що підвищить ефективність управління витратами;
- розробити моделі залежності експлуатаційних витрат від віку устаткування, що дозволить визначити доцільність проведення ремонту основних засобів.

При контролі основних засобів важлива перевірка правильності відображення в обліку руху основних засобів. Для цього здійснюють контрольні вибірккові обстеження об'єктів основних засобів, виявляють відповідність їхнього фактичного стану згідно з технічною документацією. Первинні документи на прийняття основних засобів порівнюють із даними складського обліку, бухгалтерськими реєстрами, журналом реєстрації доручень та платіжними документами. Встановлюють розходження у цих документах, з'ясовують їхні причини, виявляють факти підміни дорогих товарів малоцінними [3].

Достовірне визначення таких розходжень виявляється при пооб'єктному аналітичному обліку. Для цього кожному об'єкту основних засобів надається відповідний інвентарний номер. Аналітичний облік основних засобів здійснюється в інвентарних картках. Заповнені інвентарні картки реєструють в Описах інвентарних карток з обліку основних засобів.

Обов'язковою умовою ефективного використання строку експлуатації основних засобів є постійне підтримання їх у робочому стані за рахунок проведених періодичних ремонтів. Саме це є одним із способів розкрадань коштів на підприємстві. Наприклад, виділяють кошти на капітальний ремонт об'єкта, з точки зору обліку все правильно, надані всі документи щодо закуплених матеріалів і виконаних робіт, але насправді робиться поточний ремонт із меншими витратами, а кошти незаконно присвоюються (ведеться подвійна бухгалтерія) [5]. При перевірці підприємства, ревізори, щоб виявити цей злочин, застосовують такі методи перевірки, як контрольний замір виконаних робіт, зустрічної перевірки, залучають експертів будівельних організацій, якщо це потрібно тощо.

**Висновки та пропозиції.** Основні засоби суттєво впливають на діяльність підприємства в цілому, тому контроль за станом їх збереження, наявності й ефективності використання повинен бути ретельним, повним, достовірним, обґрунтованим та відповідати чинному законодавству. Ефективна політика внутрішнього контролю та низка заходів, спрямованих на покращення процесу контролю дасть змогу вдосконалити організацію та методику контролю основних засобів, підвищити їх інформативність і прогнозувати ефективність їх використання на підприємстві.

Для повноцінного збереження та використання основних засобів, з метою подальшого вдосконалення обліку основних засобів на підприємствах ми пропонуємо керівництву підприємства посилити контроль за:

- 1) своєчасністю відображення в обліку надходження і вибуття основних засобів;
- 2) при нарахуванні зносу основних засобів використовувати метод обраний обліковою політикою та сформувані ефективну амортизаційну політику;
- 3) при обліку ремонтів основних засобів керуватися П(с)БО 7 та іншими нормативними актами з обліку основних засобів.

### Література:

1. Положення (стандарт) бухгалтерського обліку 7 «Основні засоби»: Наказ Мінфін № 92 від 27.04.2000 // Офіц. вісн. України. — 2000. — № 21. — Ст. 871.
2. Лайко О.І. Вдосконалення обліку і аудиту основних засобів на підприємствах вітчизняної економіки/ О. І. Лайка // Економіка та держава. — №8. — 2011. — С. 28-34.
3. Мултанівська Т.В. Місце інвентаризації в аудиті основних засобів на підприємств/ Т. В. Мултанівська // Научно-технический сборник. — 2010 — №87. — С. 290-295.
4. Фірсова С.М. Особливості внутрішнього контролю використання необоротних активів підприємства / С.М. Фірсова, О.В. Гарасюта // Економіка і держава. — 2011. — № 11. — С. 65-69

*У статті було розглянуто і узагальнено напрями удосконалення процесу контролю основних засобів на підприємстві, ефективність використання обладнання, виявлення факторів і резервів підвищення ефективності використання основних засобів, нарахування амортизації основних засобів.*

**Ключові слова:** основні засоби, контроль, амортизація, ефективність використання, удосконалення контролю.

*В статье были рассмотрены и обобщены направления совершенствования процесса контроля основных средств, эффективность использования оборудования, выявление факторов и резервов повышения эффективности использования основных средств, начисления амортизации основных средств.*

**Ключевые слова:** основные средства, контроль, амортизация, эффективность использования, совершенствование контроля.

*This article was reviewed and generalized ways of improvement of the control process plant and equipment at the plant, the efficiency of equipment, identifying and reserves efficiency of fixed assets, depreciation of fixed assets.*

**Keywords:** fixed assets, control, depreciation, efficiency, improved control.

УДК 378

О.М. Кутик  
м. Запоріжжя, Україна

### САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ПРОФЕСІОНАЛА: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ, ПРИЧИНИ ТА БАР'ЄРИ ФОРМУВАННЯ

**Актуальність та стан розробки питання.** Умови існування людства, що вступило в нове тисячоліття, вимагають висування нових пріоритетів, переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань та високоефективних технологій. Серед найважливіших завдань сучасності є формування компетентної особистості у всіх сферах її життєдіяльності. Елвін Тоффлер, один з авторів концепції постіндустріального суспільства, прогнозує: «У XXI столітті безграмотним уже вважається не той, хто не вміє читати та писати, а той, хто не вміє вчитися, довчатися та перенавчатися». Нині актуальним є питання формування самоосвітньої компетентності дорослої людини.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, де розглядається питання самоосвіти та самоосвітньої компетентності, показав, що наразі вивчені важливі питання теорії та практики самоосвіти дорослої людини (А. Громцева, Н. Кульміна, І. Наумченко, Г. Сухобська та інші), досліджені шляхи та засоби формування потреб у самоосвіті (В. Буряк, І. Редковець та інші). Однак у сучасних умовах мова йде про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума знань, а здатність особистості діяти в різних нестандартних ситуаціях. Вивчення літератури приводить до висновку, що в педагогічній науці процес формування самоосвітньої компетентності вчителя розглядався в різних аспектах, але системного підходу щодо визначення системи факторів, що призводять до її формування самоосвітньої компетентності, та тих, що



уповільнюють цей процес, не було.

**Метою статті** є здійснення загальної характеристики поняття «самоосвітня компетентність»; визначення та опис причин її формування та бар'єрів, що уповільнюють процес.

**Виклад основного матеріалу.** Самоосвітню компетентність ми розглядаємо як інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих і структурованих знань, самоосвітніх умов і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самостійної діяльності, спрямованістю на освіту впродовж життя, ціннісних орієнтацій, що дозволяють їй успішно вирішувати питання власних самореалізацій, самовиховання та саморозвитку [1, с. 178].

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 до організації своєї самоосвітньої роботи; постійного самоаналізу та самоконтролю за самоосвітньою діяльністю [3, с. 60].

Виходячи з вищезазначеного, є можливим стверджувати, що самоосвітня компетентність розглядається в поєднанні мотиваційного, пізнавального, емоційно-вольового (особистісного) й змістовно-процесуального (технологічного) компонентів [1, с. 178].

Самоосвітня компетентність виконує низку властивих їй функцій:

- екстенсивну (здобуття нових знань, відстеження змін у знаннях);
- компенсаторну (подолання недоліків навчання, ліквідація «білих плям» у власній освіті, здобуття додаткової освіти);
- саморозвиваючу (удосконалення особистої картини світу, своєї свідомості, пам'яті, мислення, комунікативних, організаторських та творчих здібностей);
- комунікативну (установлення зв'язків між науками, професіями, станами та віком);
- орієнтовну (визначення себе в Культурі й свого місця в суспільстві);
- методологічну (подолання професійної вузькості, перекваліфікація, добудування картини світу);
- психологічну (збереження повноти буття, почуття причетності до широкого фронту інтелектуального руху людства, адаптація до швидких змін);
- геронтологічну (підтримка зв'язків із світом і через них — життєздатності організму).

М. Ноулз визначив шість типологічних цілей навчання та самоосвіти дорослих: здобуття нових знань, нової інформації; оволодіння інформацією на новому рівні; набуття навичок у використанні інформації; вироблена ціннісних орієнтирів; вироблення нових особистих якостей і задоволення пізнавальних потреб [4].

До андрагогічних особливостей формування самоосвітньої компетентності належать: 1) врахування при плануванні та організації навчальної або самоосвітньої роботи того факту, що доросла людина усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю; 2) визнання того, що дорослий володіє життєвим, професійним, соціальним досвідом, який стає важливим джерелом його самонавчання; 3) прийняття того, що в основі готовності професіонала до навчання лежить прагнення вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретні цілі; 4) забезпечення можливості невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок, якостей;

5) розуміння того, що самоосвітня діяльність значною мірою зумовлена тимчасовими, професійними, соціальними факторами [6, с. 22].

При розгляді проблеми формування самоосвітньої компетентності дорослої людини є питання визначення факторів, що призводять до активізації цього процесу. Що це за фактори?

Одним з наслідків науково-технічної революції, що почалася в 60-70-ті роки ХХ століття, є прискорений процес морального і фактичного знецінення та старіння знань і умінь фахівця. Відбувається колосальне прискорення темпу девальвації раніше набутих знань. Так, девальвація знань у ХVІІІ ст. відбувалася впродовж десяти поколінь. Тобто за життя одного покоління застарівало приблизно 10 % знань, які були набуті під час юності. У середині ХХ століття знання застарівають на половину через 5-6 років і знецінюються на 97 % у процесі виробничого життя випускника вищого навчального закладу. На цей процес швидкого старіння знань звернули увагу американські економісти. За їхніми даними, щорічно оновлюється 5 % теоретичних і 20 % практичних знань, якими володіють учителі, лікарі, інженери і т.і. [2, с. 23]. Аналіз ситуації дозволив встановити своєрідну одиницю виміру застарівання знань — «період напіврозпаду компетентності», що означає тривалість проміжку часу (з моменту закінчення університету), коли в результаті появи нової наукової та технічної інформації компетентність фахівців знижується на 50 %. Відповідно до інформації, поданої С. Вершловським, застарівання знань інженера-випускника 1940 року відбувається через 12 років, випускника 1960 року — через 8-10 років, а випускника 70-х років ХХ ст. — вже через 4-5 років. За словами А. Гіна, нині цей період становить півтора-три роки.

На рубежі ХХ та ХХІ століть вибуховий розвиток інформаційних технологій та постійне оновлення знань запустило механізм корінного перетворення суспільства, яке стало позиціонувати себе як суспільство знань. Пізнавальна діяльність людини, в тому числі у виробничій сфері, стає домінуючою. У сучасному суспільстві трансформується також виробнича діяльність людини, відбувається перехід до нерозривної єдності процесів «робота-навчання» — оволодіння знанням, які необхідні для виконання виробничої діяльності, результатом якої стає продуціювання нових знань. Тому, за думкою дослідника М. Карпенка, у найближчому майбутньому людство неминуче вступить до періоду переходу від суспільства знань до нової формації, яку ми умовно можемо називати «когнітивним суспільством», в якому «когнітивна людина» — людина, яка пізнає, — стає ведучою виробничою силою економіки [5, с. 9]. Наразі цінність професійних знань і вмінь для суспільства виявляється у найрізноманітніших формах, зумовлених складністю і багатовимірністю функцій професійної підготовки і може бути виражена в економічному і соціальному значенні. Світовою практикою доведено, що освітній рівень населення забезпечує близько 40 % темпів економічного зростання країни. У Західній Європі цей компонент визначає близько 75 % приросту національних багатств. Серед усіх джерел продуктивності праці освіта за ступенем своєї важливості займає друге-третє місце.

Процеси колосального прискорення темпу девальвації знань та формування інформаційного суспільства поставили перед людством дві проблеми. Перша проблема пов'язана з висуванням на перший план не стільки передачі підростаючому поколінню певної суми знань, скільки виховання бажання та вміння навчатися, як формування здібностей до самостійного творчо-критичного мислення. Друга проблема — необхідність постійного підвищення професійної компетентності фахівців, одбуття додаткової освіти та перекваліфікації.

Ця проблема загострилась через декілька факторів. По-перше, через нестійкість ринку праці, що пояснюється відмиранням та народженням цілих груп професій, що змушує людей до зміни роду занять. За оцінками західних дослідників, кожен рік у світі відмирає більше 500 старих професій і виникає більше 600 нових. По-друге, у зв'язку із збільшенням частки дорослого населення в загальній популяції країн загалом та підвищення чисельності людей «третього віку» в структурі населення багатьох країн зокрема. За даними ООН, у середині минулого століття діти у віці до 14 років становили 34% населення Землі, а у кінці століття — 30 %. За цей же період частка дорослої групи від 15 до 60 років зросла з 58 % до 60 %, а кількість

літніх людей (старших 60 років) — з 8 % до 10 % (близько 600 млн. чол.).

В Україні відповідна статистика є значно сумнішою. За інформацією Держкомстату, станом на 1 січня 2013 року середній вік громадян України становить 40,5 років (зокрема, чоловіків — 37,7 років, жінок — 42,9 років). Останні десятиліття відзначається стрімке зменшення частки дітей до 15 років та збільшення частки осіб старших 60 років (табл. 1) [8].

*Таблиця 1*

**Розподіл постійного населення України за віковими групами**

Рік	Відсоток осіб до 15 років	Відсоток осіб від 16 до 59 років	Відсоток осіб від 60 років та старше
1989	22,98	66,7	10,32
2000	20,39	68,1	11,51
2010	15,25	64,06	20,71
2013	15,53	63,07	21,4

За прогнозами, Україна в 2025 році посіде 9-те місце у світі за рейтингом старіння. Це означає, що Україна є й залишається однією з «найстаріших» країн світу. У чому полягає проблема?

Д. Курцмен зазначає, що з віком відзначається втрата психологічної гнучкості і здатності до адаптації. Автор наводить дані, що рік безробіття може зменшити ймовірну тривалість життя людини, що втратила роботу, на п'ять років, а відставка або вихід на пенсію нерідко буквально вбиває людей. Є. Авербух пише, що сам факт виходу на пенсію є для людини психічною травмою: падає його соціальна значимість, страждає його престиж, його самооцінка і самоповага. Нові вимоги йому найчастіше не під силу, він відчуває себе відсталим. Ю. Губачов також відзначає, що «передчасний фізичний і духовний спокій — це виснажливе пекло», під впливом якого старість стає ранньою, непотрібною, патогенною, соціально обтяжливою, самі ж люди похилого віку стають не тільки нудними, неспокійними людьми, але навіть небезпечними для самих себе. Так, рівень загострення хронічних захворювань людей, які вийшли на пенсію, збільшується у два рази.

З огляду на це є досить цікавою концепція епігенетичного розвитку особистості Е. Еріксона. На його думку розвиток особистості триває все життя. Перехід від однієї до наступної стадії є особистісною кризою, причому кожна із стадій розвитку відзначається специфічним для неї конфліктом, сприятливе вирішення якого призводить до переходу на новий етап. У концепції Е. Еріксона старість — невід'ємна частина життєвого шляху, його логічне і психологічне завершення. Можливість успішного переходу в цей психологічний вік Е. Еріксон пов'язує з позитивним вирішенням попередніх вікових криз. Сутність розвитку в цьому віці полягає у досягненні цілісності особистості, яка ґрунтується на підведенні підсумків свого минулого життя і усвідомленні її як єдиного цілого, в якому нічого не слід змінювати. У цей період з'являється, за словами Е. Еріксона, особистість, яка пхикає, вдивляється в себе, що призводить в свою чергу до загострення хронічних хвороб.

Крім того, у 90-ті роки ХХ століття в побут увійшло поняття «функціональна неграмотність». Воно вказує на наявність у суспільстві категорії людей, які не мають знань, умінь, навичок, необхідних для повноцінного життя та взаємодії (відповідно цивілізаційно-культурного рівня розвитку соціуму) з іншими членами суспільства. Прикладом цього може слугувати ситуація, коли представники старших поколінь нерідко не можуть стати грамотними споживачами, господарями побутової техніки, користувачами Інтернету, клієнтами банку, партнерами іноземних організацій. Індикатором масштабності явища функціональної неграмотності у сфері комунікації та інформації служить структура пропонованих на ринку навчання освітніх послуг, серед яких на перший план вийшли підготовка користувача ПК, іноземна мова, психологічні тренінги тощо.

Тому у змісті безперервної освіти прийнято виділяти три основні смислові області, які пов'язані з навчанням та самоосвітою дорослих: навчання грамотності — у широкому сенсі,

включаючи комп'ютерну, функціональну, соціальну та інше; професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації (job qualification); загальнокультурну підготовку — додаткова освіта, яка не пов'язана з трудовою діяльністю (life qualification).

Однак, процес формування та розвитку самоосвітньої компетентності має певні бар'єри.

По-перше, психофізіологічні (нерозуміння причин сповільнення з часом темпів засвоєння нових знань; загострення хвороб тощо).

Динаміка інтелектуальних функцій виглядає наступним чином: 18-25 років — високий рівень розвитку пам'яті і мислення, низький — уваги; 26-29 років — низький рівень розвитку пам'яті і мислення, високий — уваги; 30-33 року — високий рівень розвитку всіх функцій; з 34-35 років відбувається спад рівня розвитку всіх функцій.

У період дорослості за різних форм творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку. Середній рівень творчої активності для багатьох спеціальностей припадає на 35-39 років, а творчі здібності у математиці, фізиці, хімії сягають свого піку в 30-34 роки. Видатні відкриття в багатьох сферах науки здійснюють особи віком біля 40 років. Найсприятливішими для наукової творчості є період, що охоплює 30-34, а також 47-57.

У період після 40 років людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості і точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоча когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молодій, ефективність її мислення вища [9].

М. Карпенко запропонував вважати одним з показників розвитку когнітивних здібностей людини темп засвоєння знань. Відповідно до його досліджень, темп засвоєння знань у людини стрімко зростає починаючи з 11-12 років та досягає свого максимуму у 17-24 роки. Після цього періоду (24-34 роки) темп поступово знижується. У проміжку між 34-64 років зниження темпу є незначним. Після 64 років темп засвоєння знань по мірі старіння сповільнюється та його значення наближаються до значень 11-12 років (рис. 1).

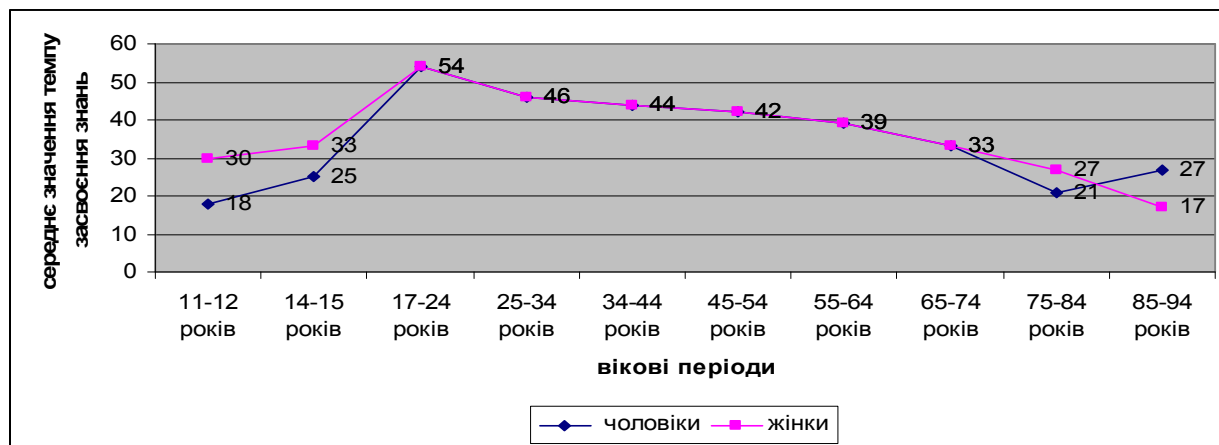


Рис. 1. Еволюційно-інволюційний графік здібностей до навчання (за М. Карпенком)

Тобто, якщо прийняти темп засвоєння знань у студентські роки за 100 %, то за перші двадцять років після закінчення ВНЗ втрачається 22 % темпу, з 45 до 65 років — 35 % темпу, а після 74 років — 57 % темпу [5, с. 99-100].

Відповідно до сучасної концепції розвиток усіх функцій організму, включаючи і психічні, відбувається безперервно протягом усього життя. Виконуючи функцію психологічного чинника, освіта відсуває час настання інволюції в психічних функціях і інтелекті і тим самим попереджає наступ старості [7, с. 159]. Б. Ананьєв вперше ввів до наукового обігу поняття «рухливість

функції». Він стверджував, якщо слабшає механічна пам'ять, то зростає роль смислової пам'яті. Якщо слабшає одна функція, то вона компенсується іншою за умови, якщо людина навантажує інтелект, включається в освіту. В іншому випадку, коли людина не навантажує свій розум, то починається процес інтелектуального недовантаження.

По-друге, соціально-психологічні: стурбованість щодо рівня власного авторитету, побоювання виглядати некомпетентним в очах оточуючих, невідповідність власного образу «солідної людини» традиційній ролі учня (небажання «сісти за парту»), занижена самооцінка власних можливостей через незнання особливостей психофізіологічного розвитку людини. Наразі складність навчання дорослих посилюється ще й тим, що всі вони відчували на собі дію старої педагогічної парадигми, зі всіма притаманними їй недоліками, такими як: догматичний тип навчання, лекційна форма проведення занять, відрив навчання від життя, домінування технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи. Тобто для дорослої людини необхідна гарантія, що навчання або самоосвітня діяльність не несуть у собі загрози. Також до цієї групи факторів належать: наявність негативних емоцій через відсутність швидкого результату самонавчання, незадоволення самим процесом навчання дорослої людини тощо.

По-третє, соціальні (відсутність затребуваності нового рівня освіти з боку соціуму, відчуття безглуздості продовження навчання). Для дорослого необхідність подальшої самоосвіти очевидна не завжди. Якщо професіонал працює непогано та задоволений процесом та результатом роботи, то йому досить складно зрозуміти навіщо займатися самоосвітньою діяльністю. Логіка міркування досить проста: навіщо ремонтувати те, що ще працює.

По-четверте: психолого-педагогічні (несформованість установки на навчання протягом усього життя, мотиву щодо самоосвіти тощо).

Таким чином, самоосвітня компетентність виявляється у якості особистості, що характеризує її здатність до систематичної, самостійно організованої діяльності, спрямованої на продовження власної освіти в загальнокультурному та професійному аспектах.

Протягом останніх десятиліть відзначається поява низки чинників, які активізують процес формування самоосвітньої компетентності дорослої людини, до яких належать: побудова інформаційного суспільства, збільшення темпів девальвації раніше набутих знань, збільшення частки людей «третього віку» в загальній популяції країн тощо.

Процес формування самоосвітньої компетентності дорослої людини обмежується низкою психофізіологічних, соціально-психологічних та соціальних причин, розуміння та подолання яких має сприяти вирішенню зазначених проблем.

### Література:

1. 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 : проблеми теорії і практики : научное издание. 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.
2. Вершловский С. Вызовы научно-технической революции и образование / Семен Вершловский // Новые знания. — 2008. — август. — С. 23-28.
3. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання / Алла Добридень // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — 2010. — № 1. — С. 59-64.
4. Золоторев В. В. Андрагогика и организация корпоративного обучения / В. В. Золоторев. — [Электронный ресурс] // Сайт «Воронежский центр тренинга». — Электронные данные. — Режим доступа к ст.: [http://www.ct-v.ru/statji\\_andragogika.htm](http://www.ct-v.ru/statji_andragogika.htm)
5. Карпенко М. П. Когномика. / М.П. Карпенко. — М. : Издательство Современного гуманитарного университета, 2009. — 225 с.
6. Кезин В. Г. Психолого-педагогические особенности обучения взрослых / В. Г. Кезин // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. — 2012. — № 17 (44). — С. 21-26.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. — М. : Педагогика, 1983. — 392 с.

8. Розподіл постійного населення за окремими віковими групами та типом поселень // [Електронний ресурс] // Державна служба статистики України. Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи Національної Академії Наук України: [офіційний сайт]. — Електронні дані. — Режим доступу до даних. :
9. <http://database.ukrcensus.gov.ua/PXWEB2007/Quicktables/NEW/index.asp>
10. Савчин М. В. Вікова психологія: Навч. Посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. — Київ : «Академвидав», 2005. — 360 с. — [Електронний ресурс] // Сайт «Studentam.net.ua» — Електронні дані. — Режим доступу до ст.: <http://studentam.net.ua/content/view/3145/86/>

*Стаття присвячена характеристиці поняття «самоосвітня компетентність». Визначені чинники, які активізують та сповільнюють процес самоосвіти дорослої людини. Надається характеристика андрагогічних особливостей формування самоосвітньої компетентності.*

**Ключові слова:** самоосвітня компетентність, причини та бар'єри формування, андрагогічні особливості, доросла людина.

*Статья посвящена характеристике понятия «самообразовательная компетентность». Определены факторы, которые активизируют и тормозят процесс самообразования взрослого человека. Характеризуются андрагогические особенности формирования самообразовательной компетентности.*

**Ключевые слова:** самообразовательная компетентность, причины и барьеры формирования, андрагогические особенности, взрослый человек.

*The article is devoted to the concept of «self-education competence». The factors that activate and inhibit the process of self-education of adults are determined. The andragogical features of the formation of self-educational competence are characterized.*

**Keywords:** self-education competence, reasons and the barriers of the formation, andragogical features, adult.

УДК 378.147.091.313:004.77

Л.В. Куцак  
м. Вінниця, Україна

## РОЛЬ ТА МІСЦЕ ЗАСОБІВ МЕРЕЖЕВИХ КОМУНІКАЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Постановка проблеми.** У системі вищої професійної освіти відбуваються суттєві зміни. Вступають у силу нові державні освітні стандарти, в яких, крім змісту освіти, знайшли відображення і зміни в організації навчальної роботи ВНЗ: аудиторної і самостійної. Відповідно до цих стандартів відбувається перерозподіл навчального навантаження: зменшення годин аудиторних занять і відповідно збільшення частки самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим для забезпечення і підвищення якості освітнього процесу поряд із традиційними засобами навчання необхідно розробляти і застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

**Аналіз попередніх дослідження.** Зростаючу роль застосування ІКТ у навчально-виховному процесі, теорію і досвід розробки педагогічних програмних засобів та впровадження їх у навчальний процес, принципи та методи комп'ютерно-орієнтованого навчання розглядають українські дослідники В. Биков, А. Верлань, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, Н. Кузьміна, Ю. Машбиць, Н. Морзе, В. Осадчий, Є. Патаракін, С. Раков, О. Спірін, М. Шкіль та інші.

Аналіз праць цих та інших науковців засвідчив, що в педагогічній науці накопичено певний досвід дослідження проблем підготовки вчителя в умовах інформатизації освіти. Водночас певні аспекти потребують подальшого вивчення, зокрема недостатньо чітко визначені напрямки педагогічної діяльності вчителя орієнтовані на комп'ютерну підтримку навчального процесу і не розроблена методика їх практичного наповнення.

**Мета статті** — визначити роль і місце засобів мережових комунікацій у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із перспективних і результативних напрямків використання сучасних інформаційних технологій є засоби мережевих комунікацій. Проблема організації навчального процесу з використанням засобів мережевих комунікацій надзвичайно актуальна, вона дозволяє здійснити перехід від предметного принципу побудови змісту освіти до створення інтегрованих навчальних курсів. На перше місце виходять не просто знання, уміння застосовувати ці знання для розв'язання різноманітних життєвих, професійних проблем. Якість освіти тепер пов'язують із поняттям конкурентоспроможності фахівця, його компетентністю, що, у першу чергу, передбачає вміння працювати з інформацією, приймати самостійні обґрунтовані рішення.

Мережеві комунікації, як новий вид, в останні роки набуває дедалі більшої популярності в середовищі користувачів новітніми інформаційно-комунікаційними засобами. Мережеве суспільство як імовірний варіант розвитку соціальних відносин втілює основні положення реалізації мережевої технології.

Щодо самого поняття «мережева комунікація», то на нашу думку, — це об'єднання в єдину цілісну систему мети, змісту, дидактичного комплексу (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення) та результати навчально-виховного процесу, побудоване на ідеї спільності її учасників.

*Мережева комунікація* порівняно недавній вид інформаційно-комунікаційного спілкування — малодосліджена царина. Інтернет та інші новітні технології досі розглядалися в комунікативній схемі лише як джерело отримання та передавання інформації [1, с. 125].

За популярною соціологічною формулою масова комунікація включає п'ять елементів процесу спілкування: хто повідомив (комутатор), що (зміст повідомлення), якими каналами (засоби комунікації), кому (аудиторія), з яким ефектом (вплив масової комунікації).

*Комунікація* — спілкування, передавання інформації, процес інформування широких мас із використанням технічних засобів, засобів масової комунікації (преси, радіо, телебачення, Інтернету тощо) [2, с. 90].

Проблематика Інтернет-комунікацій перебуває в центрі уваги таких українських науковців: Д. Іванова [3, с. 10], Л. Землянової, Л. Коханової, О. Калмикова, Ю. Бабаєвої. Важливість мережевих комунікацій для становлення нової суспільної інформації вивчають М. Кастельс, Ю. Хабермас, Н. Луман. Проблематика вільного доступу до мережевих комунікацій та вільного обміну інформацією в них становить сферу наукових інтересів для Дж. Барлоу, С. Корнева, С. Дацюка. Структурні особливості мережевих комунікацій у системі соціальних комунікацій вивчаються Ф. Гватаррі, В. Різуном, В. Івановим, Б. Потятиником, І. Артамоною.

Г. Почепцов виділяє такі види комунікації: вербальна (звичайне спілкування), невербальна (міміка, жести, поза, тип одягу); усна, писемна, друкована; формальна (офіційні ситуації) і неформальна (невимушена розмова); внутрішня (сам із собою); міжособистісна (щонайменше дві особи); публічна (від кількох десятків до кількох сот осіб); масова (1000 і більше осіб); міжнародна та міжкультурна комунікації тощо [4, с. 7].

Монологічне спілкування як форма комунікації, властива для багатьох сервісів сучасного інтернету (наприклад, щоденники). Поєднання монологу, діалогу, часом і полілогу спостерігається у популярних нині блогах — стрічках повідомлень на найрізноманітніші теми, які періодично поновлюються; веб-конференціях, чатах та ін.

У нашому дослідженні ми будемо поділяти комунікацію в мережевому середовищі за принципом об'єктів спілкування на три види:

- людина-людина, коли діалог відбувається між двома чітко визначеними особами, для яких мережеві засоби замінюють інші канали зв'язку чи полегшують налагодження комунікації;
- людина-образ, коли обмін інформацією відбувається між чітко визначеною особою та особою, яка не визначає себе відповідно до ustalених традиційних соціальних категорій ідентифікації;
- людина-машина, коли спілкування обмежується діалогами запиту, в яких людина одержує інформацію з комп'ютерних систем. Прикладом такого виду комунікації можна назвати

роботу з інформаційно-пошуковими механізмами, а також участь у віртуальних іграх, коли сервери модулюють ситуативні відносини гравця у віртуальному світі.

Підсумовуючи основні положення поділу комунікації на види і підвиди, запропоновані українськими [1; 4; 8] та зарубіжними [3; 11] науковцями, а також базові характеристики інтернету та інших сучасних комунікаційних каналів, можна зробити висновок, що мережеві комунікації належать до: вербального виду спілкування; невербального виду спілкування; усного виду спілкування; друкованого виду спілкування; формального виду спілкування; неформального виду спілкування; внутрішнього виду спілкування; міжособистісного, публічного, масового видів спілкування; міжнародного та міжкультурного видів спілкування.

Ми виділили п'ять категорій засобів мережевих комунікацій, які доцільно використовувати з метою формування професійної компетентності майбутніх учителів (рис. 1).



Рис. 1. Засоби мережевих комунікацій

Розглянемо кожен засіб, що зображено на рис. 1 детальніше.

**Офісне та спеціалізоване програмне забезпечення.** Офісні програмні продукти (текстові та графічні редактори, програми підготовки презентацій, електронні таблиці тощо) можуть бути використані для підготовки навчально-методичного матеріалу (шаблонів, діаграм, таблиць, презентацій) та для подання студентами результатів виконання завдань в електронній формі.

Аналізуючи ресурси і сервіси сучасного Інтернету, можна стверджувати, що описані складові реалізовані потужними корпораціями і досить часто надаються безкоштовно для освітніх закладів. Зокрема, компанія Google Inc. у рамках проекту Google Apps for Education надає власні сервіси для корпоративного використання освітніми закладами [5].

*Google Apps* — це пакет програм Google, у якому зібрано найважливіші служби. Це базова служба, яка дозволяє компаніям, навчальним закладам і установам користуватися низкою продуктів Google, зокрема електронною поштою, Документами Google, Календарем Google і тому подібне [6].

*Google Docs* (укр. Документи Гугл) — розроблений Google безкоштовний мережевий офісний пакет, що включає текстовий, табличний редактор і службу для створення презентацій та веб-форм [7].

Це веб-орієнтована програма, що працює в рамках веб-браузера без установлення на комп'ютер користувача. Документи і таблиці, що створюються користувачем, зберігаються на сервері Google, або можуть бути збережені у файл. Це одна з ключових переваг програми, оскільки доступ до введених даних може здійснюватися з будь-якого комп'ютера, під'єданого до інтернету. Доступ до особистих документів захищений паролем.

**Мультимедійні програмні продукти** дозволяють інтегрувати текстову, графічну, анімаційну, відео- і звукову інформацію. Одночасне використання кількох каналів сприйняття навчальної інформації дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу. Мультимедійні



програмні засоби дають змогу імітувати складні реальні процеси, ситуації, візуалізувати абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення процесів. Такі технології можна використати під час проведення аудиторних занять (лекція, практична (лабораторна) робота), для забезпечення самостійного вивчення окремих тем із навчальної дисципліни.

**Інформаційне освітнє середовище.** Особливого розвитку в українському сегменті інтернету набувають освітні середовища (портали). Сучасний освітній портал являю собою точку доступу до різноманітних інформаційних ресурсів, наприклад: відкритих електронних фондів і каталогів бібліотек; інформації щодо спеціальності, за якими готують навчальні заклади, структурних підрозділів ВНЗ, його навчальних та дослідних програм, лабораторій, співробітників, сфери наукових інтересів і публікацій співробітників і ін.; студентських наукових, творчих, спортивних товариств, проектів і груп; сайтів про приватні й урядові гранти, за якими ведуться роботи; новин освіти та науки; дистанційного навчання, навчання за кордоном, курсів підвищення кваліфікації та багато іншого.

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні є необхідною умовою досягнення цілей інформатизації освіти. Нині пріоритетом для розвитку системи освіти є впровадження засобів ІКТ, які забезпечують доступ до мережі баз даних, розширюють можливості майбутніх учителів до сприймання складної інформації. Ми погоджуємося з думкою С. Сисоєвої, А. Алексюка, П. Воловика [8, с. 255], що впровадження ІКТ повинно здійснюватися шляхом створення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності в залежності від конкретних потреб, використання можливостей інтернету, впровадження гнучких технологій у дистанційній освіті, видання електронних підручників тощо.

Наші дослідження свідчать, що розвиток ІОС у навчальному закладі створює нові можливості для подальшого трансформування традиційних форм освіти, переходу на новий якісний рівень.

Інтернет є системою об'єднаних комп'ютерних мереж глобального суспільства, що в наш час покриває практично всю поверхню земної кулі. Мережа Інтернет має необхідний технологічний базис доступу до Web-орієнтованих навчальних ресурсів і достатній рівень розподіленості й інтерактивності [9, с. 125].

В освітній системі виникає необхідність використання мережевих технологій для розвитку інноваційного потенціалу, що здійснюється в умовах існування інноваційних освітніх мереж. Важливим інструментом створення та функціонування ІОС є впровадження ІКТ у навчальний процес, зокрема мережевих комунікацій. Ці технології підтримують роботу із системами соціальних комунікацій (бібліотеки, архіви, музеї, центри інформації, форуми, чати), які забезпечують діяльність учасників навчального процесу в умовах реального і віртуального інформаційного простору.

**Соціальні сервіси Інтернету.** Соціальні сервіси — мережне програмне забезпечення, що підтримує групові взаємодії (блог, соціальна мережа, форум, чат, групи обговорення тощо), на основі яких можна реалізувати інтерактивні методи навчання, а саме: лекції із включеними бесідами або дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання-відповідь», дискусії з провокаційними запитаннями, консультації, бесіди, дискусії, круглі столи, «мозковий штурм», групове вирішення конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри, проекти, панельні вправи [10, с. 19].

Ми виділили наступні типи соціальних сервісів:

1) соціальні пошукові системи — системи, які дозволяють користувачам самим визначати в якому напрямку вести пошук;

2) засоби для збереження закладок — он-лайн засоби для збереження посилань на веб-сторінки, що дозволяє додавати посилання з будь-якого комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет;

3) соціальні сервіси збереження мультимедійних ресурсів — сервіси мережі Інтернет, які дозволяють безкоштовно зберігати, класифікувати, обмінюватися цифровими фотографіями,

аудіо- і відеозаписами, текстовими файлами, презентаціями, книгами, а також організувати обговорення контенту;

4) мережеві щоденники (блоги) — сервіс інтернету, що дозволяє будь-якому користувачеві вести записи на довільну тематику;

5) ВікіВікі (WikiWiki) — соціальний сервіс, що дозволяє будь-якому користувачеві редагувати текст сайту (писати, вносити зміни, видаляти, створювати посилання на нові статті);

6) карти знань (англ. Mind map — карти розуму, карти пам'яті, інтелект-карти) — спосіб зображення процесу загального мислення за допомогою схем;

7) соціальні геосервіси — сервіси мережі Інтернет, які дозволяють з досить високою точністю знаходити, відзначати, коментувати, доповнювати фотографіями різні об'єкти на карті Землі. Використовуються реальні дані, отримані за допомогою навколосезних супутників.

**Системи дистанційного навчання.** Для ефективного використання дистанційних технологій у навчальному процесі ВНЗ потрібен системний підхід, який забезпечує вирішення завдань із технічним, програмним, навчально-методичним, кадровим, нормативно-правовим забезпеченням, управлінням процесом дистанційного навчання та розвитком дистанційних технологій. Ураховує це система впровадження інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій у навчальний процес.

Дистанційне навчання — це навчання на відстані, яке здійснюється за допомогою сучасних комп'ютерних і телекомунікаційних технологій у реальному часі (чат, відеозв'язок, телефон тощо), або асинхронно (телеконференція, електронна пошта тощо), а педагогічна взаємодія в системі «викладач-учень» і пересилання відповідного навчально-методичного забезпечення відбуваються за допомогою сучасних інформаційних засобів.

Системне середовище дистанційного навчання є сукупністю методів і програмних засобів, що забезпечують виконання віддаленої технології дистанційного навчання. На нашу думку, таке середовище може утворюватися двома способами:

1) за допомогою платформ (систем) дистанційного навчання (наприклад, Moodle, Lotus Learning Space, Blackboard Learning System, «Прометей», «Віртуальний Університет»;

2) за допомогою сукупності служб і сервісів мережі Інтернет (блог, електронна пошта, онлайн дошка, онлайн відео та аудіо, чати, форуми, онлайн засоби проведення тестування, онлайн презентації, електронні бібліотеки, сервіси публікації книг тощо).

**Висновок.** Залучати студентів до використання засобів мережевих комунікацій у навчальній діяльності можна у процесі вивчення будь-яких дисциплін. Унікальність розглянутих засобів мережевих комунікацій у тому, що їх можна широко використовувати в педагогічній практиці на основі відкритих, безкоштовних і вільних електронних ресурсів. У результаті поширення соціальних сервісів у мережевому доступі опиняється величезна кількість матеріалів, які можуть бути використані в навчальних цілях. Самостійне створення мережевого навчального змісту та нові сервіси соціального забезпечення радикально спростили процес створення матеріалів і публікації їх у мережі для вільного доступу майбутніх учителів.

### Література:

1. Городенко Л. Теорія мережевої комунікації : монографія / Л. Городенко; за заг. наук. ред. В. Ф. Іванова. — К. : Академія української преси, Центр вільної преси, 2012. — 387 с.
2. Мас-медіа у термінах і визначеннях: Короткий словник-довідник / укл. Ю. Бондар. — К. : МАУП, 2005. — 224 с.
3. Іванов Д.В. Виртуалізація общества. Версія 2.0. СПб. : «Петербургское востоковедение», 2002. — 224 с.
4. Почепцов Г. Теорія комунікації / Г. Почепцов. — К. : Київський університет, 1999. — 308 с.
5. Google Apps for education [online] / [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.google.com/enterprise/apps/education>. (in English)
6. Google Apps / [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Google\\_Apps\\_for\\_Business](http://uk.wikipedia.org/wiki/Google_Apps_for_Business)
7. Google Docs / [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Google\\_Docs](http://uk.wikipedia.org/wiki/Google_Docs).

8. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Моногр. / С. О. Сисоева, А.М. Алексюк, П. М. Воловик, О. Кульчицька, Л. Є. Сігасва, Я. В. Цехмістер та ін.; за ред. С. О. Сисоевої.— К. : ВПОЛ, 2001. — 502 с.
9. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : Навчальний посібник / В. М. Кухаренко. — 3-тє вид. — Харків : НТУ «ХП», «Торсінг», 2002. — 320 с.
10. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: Навч.-метод. посіб / О. І. Січкарук. — К. : Таксон, 2006. — 88 с.
11. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособие / Отв. Ред. В. И. Солдаткин. — М. : Высшая школа, 2003. — 792 с.

*Охарактеризовано роль нових інформаційних технологій як засобів навчання у професійній підготовці майбутніх учителів, а саме: офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, мультимедійні програмні продукти, інформаційне освітнє середовище, соціальні сервіси Інтернету, системи дистанційного навчання.*

**Ключові слова:** засоби мережевих комунікацій, нові інформаційні технології, підготовка учителів, соціальні сервіси.

*Охарактеризирована роль новых информационных технологий как средств обучения в профессиональной подготовке будущих учителей, а именно: офисное и специализированное программное обеспечение, мультимедийные программные продукты, информационная образовательная среда, социальные сервисы Интернета, системы дистанционного обучения.*

**Ключевые слова:** средства сетевых коммуникаций, новые информационные технологии, подготовка учителей, социальные сервисы.

*Described the role of new information technologies as a means of education in training future teachers, namely: office and specialized software, multimedia software, information educational environment, social services Internet, e-learning system.*

**Keywords:** means of network communication, media training, new information technology, teacher training, social services.

УДК 371.322:378.126:147

А.О. Кучерявий  
м. Донецьк, Україна

## БАЗОВІ ПРИНЦИПИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Актуальність запровадження безпосереднього управління самостійною навчальною діяльністю студентів у вищих закладах освіти обумовлена стійким збільшенням її частки в процесі підготовки фахівців та водночас незмінними підходами управління навчальним процесом, пріоритетом яких є аудиторна робота. Наслідки такої неузгодженості полягають у невпорядкованості вимог, змісту та обсягу самостійної роботи не тільки з різних навчальних дисциплін, а й у межах однієї кафедри, що дозволяє стверджувати про неефективність вищої школи взагалі. Зазначена ситуація характерна, зокрема, для закладів освіти, де навчаються майбутні юристи, що позначається на якості підготовки фахівців низки важливих для держави професій. Отже, можна стверджувати, що фактична відсутність системи управління самостійною роботою майбутніх юристів при потребі закладів освіти в такій структурі є проблемою педагогічної науки, яка і розглядається в цій статті. Розв'язання цієї проблеми дозволить оптимізувати процес підготовки фахівців галузі права та зробити його більш ефективним.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор.** Визначення та вивчення принципів системи управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів базується на наукових дослідженнях, в яких висвітлено зміст самостійної роботи студентів [1; 4]; особливості підготовки юристів [6];

ознаки педагогічної технології [5]; сутність культури навчальної діяльності студента [2] та методика проектування самостійної роботи [3].

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття.** Зазначені та інші літературні джерела не містять вичерпної інформації про систему управління самостійною роботою майбутніх юристів, зокрема принципи її функціонування, що є складовою вищевизначеної проблеми.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає у визначенні та розгляді принципів функціонування системи управління самостійною роботою майбутніх юристів, а безпосередні завдання — у ретельному дослідженні кожного з них.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів.** Особливості побудови, функціонування, внутрішньої взаємодії між суб'єктами, цільового призначення системи управління самостійною навчальною діяльністю студентів юридичних спеціальностей мають регламентуватися певними правилами, що нададуть їй властивостей стабільності, стійкості та ефективності, а суб'єктам системи — зрозумілості та упевненості в своїх діях. Такими правилами є принципи, які у сполученні із цілями та завданнями системи визначають концепцію її утворення та впровадження в навчальний процес вищого закладу освіти.

Першим з них є принцип **переходу управлінських задач у педагогічні**. Вимоги цього принципу встановлюють єдність педагогічної функціональної орієнтації всіх суб'єктів управління від ректора до простого викладача, що є доцільним у випадку такого предмета управління як самостійна робота студентів. Це обумовлює набуття управлінським технологіям властивостей педагогічних. Зокрема, управлінська технологія має розроблятися під певний педагогічний задум, наприклад, створення інформаційної бази самостійної навчальної діяльності або забезпечення цілісності процесу засвоєння навчального матеріалу шляхом розробки проектів модулів самостійної роботи тощо. Інша педагогічна ознака управлінських технологій полягає в побудові послідовності управлінських дій відповідно до цільових настанов, що мають форму певного очікуваного результату підготовки юриста. Мова йде в першу чергу про виконання стандартів підготовки юриста, які мають місце для напряму «Правоохоронна діяльність», суспільних та відомчих очікувань щодо фахівця правової галузі, професіографічних характеристик юридичних професій тощо. Чергова педагогічна якість управлінських технологій полягає у взаємопов'язаній діяльності представників системи зі студентами на договірній основі, що передбачає індивідуалізацію самостійної роботи, реалізацію потреб і можливостей студентів та діалогічне спілкування з ними. Останнє традиційно є умовно характерним для навчальних закладів військового типу, де відбувається підготовка фахівців для правоохоронних органів, адже діалогічне спілкування не є типовим для комунікації між офіцерами, якими є більшість представників деканату й викладачів, та курсантами. Ще одним фактором відповідності управлінських технологій педагогічним є можливість відтворення певних елементів технології будь-яким педагогом, що посідає відповідну ланку системи управління. Тобто в межах системи представники кожної з кафедр є здатними вирішувати завдання, наприклад, проектування самостійної роботи, а працівники будь-якого з деканатів організувати роботу зі студентами, що мають низькі показники успішності, на підґрунті визначених у межах системи правил і вимог. Остання педагогічна властивість педагогічних технологій полягає в наявності критеріїв, показників і засобів визначення результатів діяльності кожного з суб'єктів системи. Такі діагностичні процедури мають проходити, в першу чергу, навчальні умови виконання самостійної роботи, створені ректоратом і деканатом, а також організація викладачами самостійної навчальної діяльності студентів протягом семестру.

Другим принципом системи управління є принцип **орієнтації управлінських дій на потреби студентів**, чим підкреслюється особистісно орієнтований характер самої системи. При цьому необхідно визначити групи потреб студентів юридичних спеціальностей, які можуть бути ними усвідомлюваними або мати об'єктивний та неусвідомлюваний характер. Одна з цих груп стосується потреб самореалізації студентів як майбутніх фахівців. Це говорить про необхідність

присутності в межах системи такого механізму, який регулює відповідність завдань самостійної роботи різним аспектам юридичної практики як за змістом, так і способом виконання певних дій, реалізації психічних властивостей представника галузі права.

Інша група потреб студента стосується навчально-методичних умов і передбачає наявність певного комплексу матеріалів, до якого входять робоча навчальна програма, методичні рекомендації, навчальна література та необхідні засоби виконання завдань.

Наступна група потреб студента стосується різних аспектів організації самостійної роботи. До них належить упорядкованість у питаннях своєчасного одержання завдань самостійної роботи та достатньої кількості часу на виконання, наявність надійного каналу комунікації з викладачем, інфраструктурні умови самостійної навчальної діяльності, використання інформаційних технологій і комп'ютерної техніки, організація навчального дня в закладі, індивідуальне планування навчальної роботи тощо. Саме організаційні умови є вельми важливими для курсантів навчальних закладів військового типу, адже майбутні правоохоронці фактично і навчаються, і мешкають на території закладу, що унеможливує їхню роботу в міських бібліотеках, позбавляє вільного часу тощо.

Ще однією групою потреб майбутніх юристів у самостійній навчальній діяльності є така, що відповідає намаганням набуття ними фахової компетентності відповідно до стандартів підготовки, галузевих вимог, навчальних програм, критеріїв підсумкового оцінювання з певної навчальної дисципліни та державної атестації. Потреби цієї групи можуть усвідомлюватися студентами взагалі, проте конкретний зміст компетенцій визначається представниками системи управління самостійною роботою. Ще одна група потреб стосується навчальних умінь і досвіду виконання завдань самостійної роботи. Системою управління можуть бути використані різні шляхи задоволення цих потреб: введення спецкурсу, індивідуальне навчання, групові заняття, приділення уваги цим питанням на аудиторних заняттях та ін.

Остання група потреб студентів має своє відображення й у принципі **цілеспрямованої орієнтації системи управління на формування культури навчальної діяльності студентів**, як фундаментальної умови виконання змісту самостійної роботи. Зазначимо, що культура навчальної діяльності студента є характеристикою його особистості, яка якісно визначає спроможність учитися та уособлює рівень розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей, операційно-технологічних умінь та відповідних особистісних якостей і психічних властивостей. Системою управління мають бути створені умови для її вдосконалення та самовдосконалення через забезпечення систематичності самостійної роботи (постійного та регулярного виконання вправ, спрямованих на інтелектуальний розвиток), її інтенсивності (активного виконання вправ), виконання вправ максимальної складності та постійного пізнання нового.

Четвертий принцип системи управління акцентує **єдність самостійної та аудиторної роботи**. Цей природний для навчального процесу принцип визначає не тільки цілісність педагогічної роботи, яка має відповідні складові, а й стратегію навчально-наукової та методичної роботи закладу освіти взагалі. Помилково у підручниках з педагогіки вищої школи основний акцент належить саме аудиторній роботі, а самостійна ніби вже організована і проведена автоматично. Складно в педагогічній літературі знайти методи чи прийоми самостійної роботи, в той же час засвоєння навчального матеріалу виключно упродовж аудиторних занять неможливе, адже навчання вимагає повторень теоретичного матеріалу, багаторазового відтворення практичних дій та ін. З іншого боку, самостійна робота має сенс тоді, коли доповнює аудиторну та утворює разом із нею цілісність задля створення навчальних умов засвоєння програмного матеріалу. Сучасний вищий навчальний заклад має враховувати тенденції фахової освіти в бік збільшення обсягу самостійної роботи при стабільній кількості аудиторних занять та реалізовувати потенціал самостійної навчальної діяльності, спираючись на її єдність із аудиторною. З таким підходом у закладі освіти мають готуватися робочі навчальні програми, методичне забезпечення, навчальна література.

Розглянутий принцип є причиною виникнення наступного — **накладання структури**

**управління самостійною роботою на загальну структуру управління навчальним процесом.** Такий принцип вимагатиме від одних і тих же посадовців системного бачення процесу навчання, розуміння послідовності й закономірностей засвоєння навчального матеріалу. Крім того, дії окремих управлінців, які гіпотетично відповідають за різні форми навчання, можуть містити елемент протиріччя, переслідувати різні дидактичні цілі тощо. Управління самостійною роботою вимагає, на перший погляд, більшої кількості функціональних обов'язків від працівників деканату та кафедр, проте зменшує методичне навантаження на аудиторну складову навчального процесу, сприяє покращенню умов засвоєння навчального матеріалу, що позбавляє викладачів та керівників факультетів спілкуватися з можливою кількістю студентів, які не виконують вимоги навчальних програм. Єдність реалізації аудиторної та самостійної роботи забезпечує більше можливостей для мотивування, стимулювання та контролю навчальної діяльності, забезпечує міцніший комунікативний контакт між студентами та суб'єктами системи управління. Цілеспрямованість у свідомому застосуванні аудиторної та самостійної форм навчання дозволяє розв'язати широке коло навчальних завдань як за змістом, так і складністю виконання, визначити перед студентами високі вимоги до якості оволодіння знаннями та уміннями, забезпечити формування в них низки навчальних умінь.

Шостий принцип системи управління обумовлюється попереднім та наполягає на **полісуб'єктному характері управління самостійною роботою майбутніх юристів.** Саме полісуб'єктність і обумовлює створення системи управління. Доцільність цього принципу викликана неможливістю одноосібного вирішення питань управління самостійною роботою будь-яким з посадовцем навчального закладу. Представники факультетів самостійно можуть створити інфраструктурні умови та контролювати загальну успішність і занятість студентів, проте вони не можуть визначити зміст самостійної роботи. Водночас викладачі визначають зміст завдань, але не вони встановлюють стандарти підготовки та розв'язують організаційні питання в межах факультету й навчального закладу. Лише об'єднання всіх суб'єктів у єдину систему, розподіл між ними обов'язків і повноважень, встановлення обов'язкових каналів комунікації дозволить реалізувати чітку та цілеспрямовану структуру, здатну управляти самостійною навчальною діяльністю студентів.

Сьомим принципом визначаються пріоритети в діяльності системи управління, адже він встановлює **поділ процесів управління на проектувальну та навчальну складові.** Можливість відокремлення цих процесів доцільна через відмінність їхніх локальних цілей та реалізацію в різні часові проміжки. Саме проектування самостійної роботи відбувається перед початком семестру і є підготовчим етапом до організації самостійної навчальної діяльності протягом викладання дисциплін. Під час проектування системою управління встановлюються цілі навчання, чергування аудиторних занять і модулів самостійної роботи, розробляються завдання, методичні матеріали, готується навчальна інфраструктура. У процесі навчання студентів відбувається динамічна зміна видів їх діяльності та ситуативне регулювання поточних цілей, коректування завдань, удосконалення навчальних умов. Другий етап характеризується саме безпосередньою роботою суб'єктів управління з майбутніми фахівцями.

**Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Таким чином, ми визначили сім принципів функціонування системи управління самостійною роботою майбутніх юристів. Цими принципами регулюються структурна й змістовна особливості, цільова спрямованість системи. Зазначені принципи мають між собою зв'язок, а тому утворюють певну систему. Застосування розглянутих принципів є необхідним при впровадженні механізмів управління самостійною роботою майбутніх юристів у навчальний процес закладів освіти.

### Література:

1. Жуков А.Е. Организация самостоятельной работы студентов в высшей школе. Дидактические средства, технологии, программы: монография / А.Е. Жуков, А.В. Симоненко. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
2. Кучерявий А.О. Основи самостійної навчальної діяльності : навч. посіб. / А.О. Кучерявий,

М.В. Балко. — Донецьк : ДЮІ ЛДУВС, 2010. — 200 с.

3. Кучерявий А.О. Проектування самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей: навч. посіб. / А.О. Кучерявий, М.Л. Шелухін, В.В. Кадала та ін.; За заг. редакцією А.О. Кучерявого. — Донецьк : ПП «ВД «Кальміус», 2013. — 200 с.

5. Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : Монографія / М.М. Солдатенко. — К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. — 198 с.

6. Степанов О.М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. — К. : Академвидав, 2005. — 520 с.

7. Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов / под ред. В.Я. Кикотя, А.М. Столяренко. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — 895 с.

*Розглянуто проблему фактичної відсутності системи управління самостійною роботою майбутніх юристів при потребі закладів освіти в такій структурі. Вивчено сім принципів функціонування системи управління, які регулюють структуру, зміст, цільову спрямованість системи. Враховано специфіку підготовки юристів.*

**Ключові слова:** принципи, система управління, самостійна робота, майбутні юристи, навчальний процес.

*Рассмотрена проблема фактического отсутствия системы управления самостоятельной работой будущих юристов при потребности учреждений образования в такой структуре. Изучены семь принципов функционирования системы управления, которые регулируют структуру, содержание, целевую направленность системы. Учтена специфика подготовки юристов.*

**Ключевые слова:** принципы, система управления, самостоятельная работа, будущие юристы, учебный процесс.

*The problem of actual absence of management system of future lawyers' self-learning work with the needs of educational institutions in such a structure is considered. The seven principles of functioning of a management system that regulate the system's structure, substantive features, target orientation are studied. The specific of preparation of lawyers is taken into account.*

**Keywords:** principles, management system, self-learning work, future lawyers, learning process.

УДК 378

Д.М. Луп'як  
м. Вінниця, Україна

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ

**Постановка проблеми.** Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначає мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти [1]. Нині в Україні відбувається становлення нової системи освіти, яка зорієнтована на входження в єдиний світовий освітній і інформаційний простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу. Навчальний заклад має впливати на якість освіти через багатоканальний механізм розроблення інноваційних педагогічних ідей, теорій і технологій та підготовку фахівців, які б виступали носіями цих технологій та мали б компетенцію щодо їх реалізації в освітній практиці. Питання впровадження компетентнісного підходу є ключовими у нормативних документах у галузі розвитку вітчизняної вищої освіти. На цих аспектах наголошується в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти та ін.

Однією із сучасних і актуальних проблем розвитку педагогічної теорії і практики, що активно обговорюється вченими в країнах, які підписали Болонську декларацію, є вдосконалення систем освіти з позицій компетентнісного підходу. Аналіз сучасних наукових праць дозволяє зробити висновок, що компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість тих, хто навчається, а вміння самостійно вирішувати проблеми в різних

ситуаціях. Нагальна потреба у висококваліфікованих фахівцях, здатних вирішувати різнопланові проблеми робить надзвичайно актуальними дослідження стосовно фахової компетентності майбутніх учителів технологічного напрямку. Тому необхідним є пошук інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів технологій на основі компетентнісного підходу.

На думку Н. Дем'яненко компетентнісний підхід у підготовці педагогів передбачає суб'єктність відносин викладач-студент, кредитно-модульну систему організації навчального процесу, блочно-модульну побудову навчально-методичних комплексів, їх оснащення діагностичними матеріалами, впровадження технологій наукового дослідження, пріоритет магістратури у багаторівневій підготовці з асинхронністю навчального процесу та розвитком академічної мобільності студентів [3, с. 322-332]. У зв'язку з цим одним із головних результатів їх підготовки в педагогічних ВНЗ має бути сформованість основних видів компетентності, серед яких стрижнковою є фахова компетентність як здатність і готовність до творчої професійної діяльності. Зростання ролі творчої особистості педагога набуває особливої актуальності і відбувається шляхом розвитку їх фахової компетентності, тобто усвідомленої, цілеспрямованої, планомірної та безперервної діяльності вчителів, удосконалення їх теоретичної та практичної підготовки.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** На теперішній час наявна значна кількість науково-теоретичних і науково-методичних робіт, у яких аналізується суть компетентнісного підходу. У дисертаціях російських науковців на змістовому та процесуальному рівнях досліджені проблеми формування ключових (О. Бобієнко, Казань, 2005; І. Чаплигіна, Москва, 2006) і професійних компетенцій (І. Чебанная, Астрахань, 2008; К. Гурєєва, Самара, 2009) у випускників коледжів.

На теренах України переважно вивчаються проблеми формування компетентності учнів (С. Бондар, В. Бурлаченко, О. Пометун), майбутніх кваліфікованих робітників (Т. Герлянд) та студентів (І. Головніва). Упровадженням компетентнісного підходу в практику ВНЗ України опікуються Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Драч, Л. Кайдалова, С. Клепко, О. Овчарук та ін.

Ідеї модернізації освіти на компетентнісній основі активно розробляються вітчизняними та зарубіжними дослідниками В. Болотовим, І. Зимньою, О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубачевою, В. Серіковим, В. Шадріковим, А. Хуторським та ін.

Проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів розглядається в різних аспектах у працях В. Адольфа, Ш. Амонашвілі, І. Ареф'єва, Ю. Бабанського, С. Батищева, В. Бондаря, О. Владиславлева, С. Висоцької, Ю. Гільбуха, С. Гончаренка, М. Дробнохода, Т. Добудько, С. Єлканова, В. Извозчикова, М. Коломійця, Н. Кузьміної, Н. Лобанової, В. Лозової, А. Маркової, А. Орлова, В. Синенка, М. Скаткіна, М. Чошанова, О. Шияна та ін. Так педагогічний аспект розглядали В. Бездухов, Л. Большакова, Т. Добудько; психологічний — М. Лук'янова, О. Попова, В. Семиченко, Н. Яковлева; соціально-перцептивний — Н. Єршова; загальнокультурний — О. Котлярова; комунікативний В. Кузовлев.

Проблемі застосування компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів технологій присвячені наукові доробки О. Коберника [4], В. Сидоренка [7], В. Стешенка [8], а також дисертаційні дослідження Н. Гусак [2] і інших науковців.

Саме компетентнісний підхід розглядається як один із важливих концептуальних принципів, який визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти. Проте, незважаючи на збільшення кількості наукових публікацій з проблем компетентнісного підходу, понятійний апарат, що характеризує суть цього підходу в освіті, ще недостатньо обґрунтований.

**Метою статті** є розкриття характеристик та ознак виявлення базових компетентностей педагогічного працівника, а також загальнофахових компетентностей учителів технологічного напрямку й виокремлення шляхів їх формування в майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується впровадженням компетентнісного підходу до змісту освіти, який, у свою чергу, підкреслює його практико орієнтованість. Стратегічним завданням вищої школи є підготовка компетентного фахівця, здатного ефективно діяти за межами навчальних ситуацій, розв'язувати типові й проблемні завдання у власній професійній діяльності.



Використання компетентнісного підходу при складанні галузевого стандарту освітньо-кваліфікаційної характеристики професійної підготовки вчителя технологій передбачає використання двох основних методологічних підходів — компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного. У Комплексі нормативних документів компетентнісний підхід будується на основі європейського проекту TUNING [9]. На думку науковців застосування компетентнісного підходу до створення галузевих стандартів вищої освіти ні в якому разі не може замінювати традиційну для вітчизняної освіти систему «знання, уміння, навички» та підходи до їх визначення, а має створювати передумови для більшого та гнучкішого наближення результатів освіти до потреб та вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій та системи освіти в цілому. Оскільки компетентності фахівця пов'язані з його професійною діяльністю, то для визначення її змісту доцільно застосувати суб'єктно-діяльнісний підхід.

Сутність застосування цього підходу полягає в тому, що зміст професійної освіти має бути сформованим не на основі певних наук чи окремих систем вимог, а на основі відповідних професійних задач, що входять до складу професійних функцій чи видів діяльності фахівця певної професії, спеціальності та кваліфікації [5]. Трудові функції, типові задачі діяльності та професійні уміння, визначені відповідно до такого підходу, найбільш повно відображають складну специфічну структуру предмета діяльності майбутнього фахівця. Ця структура відображається в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, на основі якої безпосередньо й здійснюється побудова навчального матеріалу та забезпечується формування методології й методики професійного мислення, тобто визначається зміст вищої професійної освіти. Отже, компетентності мають відповідати цим трудовим функціям, типовим задачам діяльності та професійним умінням.

Аналізуючи головну мету формування педагогічної компетентності майбутнього учителя технологій, якою є забезпечення належної професійної підготовки випускника ВНЗ в умовах ступеневої освіти та його конкурентоздатності на ринку освітніх послуг слід конкретизувати основні завдання:

- забезпечення оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- створення умов для становлення професійної культури майбутнього фахівця;
- активізація формування ключових компетенцій майбутнього вчителя технологічного напрямку;
- формування професійної мобільності майбутніх учителів технологій;
- організація методичної, дидактичної та інформаційної підтримки студентів;
- формування соціальної активності на основі особистісних якостей та соціальних умінь особистості.

Поняття «компетентність» (лат. *competens* — відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. «Компетентність» визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття нею необхідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців.

Наслідком професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є фахова компетентність, яку набуває студент. Фахова компетентність — здатність успішно виконувати професійні завдання й обов'язки тієї посади, на яку людина претендує. Це кваліфікаційна характеристика фахівця, зокрема:

- ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін (загальна ерудиція);
- володіння професійною технологією — здатність мобілізувати знання та вміння для вирішення конкретних професійних проблем;
- висока кваліфікація, яка характеризується поліфункціональністю — уміння переносити набуту здатність виконувати виробничі завдання на різні ланки професійної діяльності;

- уміння аргументувати способи вирішення проблеми на різних рівнях активності;
- уміння співпрацювати з колегами (співдружність, взаємодопомога тощо);
- професійна компетентність асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних ситуаціях, із неформалізованою взаємодією з партнерами, умінням оперувати суперечливою інформацією або з динамічними системами.

Науковці І. Лернер, В. Краєвський, А. Хуторський запропонували розглядати професійну компетентність учителя як єдність трьох складових:

- когнітивна складова (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань);
- операціонально-технологічна складова (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання конкретного предмета);
- особистісна складова (етичні та соціальні позиції й установки, риси особистості фахівця).

А. Маркова виокремлює у структурі профкомпетентності такі компоненти:

**Спеціальний** — володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток.

**Соціальний** — володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в конкретній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці.

**Особистісний** — володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості.

**Індивідуальний** — володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень.

Дослідниця С. Іванова, узагальнивши всі запропоновані вченими підходи, прийшла до висновку, що **структуру професійної компетентності** вчителя на основі діяльнісного підходу становлять такі основні компоненти:

- спеціальний;
- соціальний;
- особистісно-індивідуальний.

У свою чергу, спеціальний компонент поєднує **науково-теоретичну, методичну та психологічну** складові.

**Науково-теоретична** складова компетентності охоплює обізнаність у галузі навчального предмета.

**Методична** складова компетентності передбачає певний рівень майстерності у галузі засобів формування знань, умінь, навичок, ставлень і ціннісних орієнтацій учнів.

**Психологічна** складова компетентності включає **диференційно-психологічний** компонент у галузі обізнаності з мотивів, здібностей, спрямованості школярів; рефлексію педагогічної діяльності або **аутопсихологічний** компонент.

Формування професійної компетентності майбутнього учителя технологій ґрунтується на таких принципах навчання:

- 1) загальнодидактичні (принципи систематичності й послідовності, доступності, наочності, емоційності, свідомості, активності й самостійності, єдності теорії і практики, міцності знань);
- 2) специфічні (принципи гуманізації, професійної спрямованості, професійної мобільності, оптимальності, цілеспрямованості).

Процес формування професійної компетентності майбутнього учителя технологій відбувається за двома напрямками:

- 1) теоретична підготовка (набуття професійно-педагогічних знань);
- 2) практична підготовка (формування професійних умінь та навичок, набуття первинного досвіду фахової діяльності).

Формування професійної компетентності майбутнього учителя технологій розглядається нами як цілеспрямований процес, здійснюваний на основі певних педагогічних умов з

використанням засобів розвиваючих технологій і передбачуваним результатом розвитку професійних і особистісних умінь. Ми виокремили такі педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх учителів технологій у ВНЗ:

- цілеспрямована організація навчального процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів технологій;
- створення професійно-креативного навчально-виховного середовища у процесі вивчення дисциплін професійно-практичної підготовки;
- забезпечення професійної спрямованості навчання, розроблення комплексу професійно орієнтованих ситуативних завдань та їхнього методичного супроводу;
- створення ситуацій зацікавленості майбутнього учителя педагогічною діяльністю та її результатами.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика педагогічного працівника зазначає базові компетентності, до яких належать: фахова (здатність до реалізації функцій професійної діяльності), соціальна, загально-культурна, здоров'язберігаюча та громадянська.

До функцій **фахової компетентності** належать:

- мотиваційна і стимулююча, ознаками якої є готовність учителя застосовувати засоби, прийоми, технології щодо мотивації та стимулювання суб'єктів педагогічного процесу;
- проєктувальна — здатність визначати цілі (стратегічні, тактичні, оперативні), планувати процеси для досягнення бажаних результатів, планувати діяльність суб'єктів педагогічного процесу;
- організаційна — здатність організовувати процеси, створювати умови для досягнення бажаних результатів;
- конструктивна — спроможність переносити знання та уміння з одного виду професійної діяльності в інший; добирати доцільні методи, форми, засоби педагогічної діяльності; конструювати педагогічні заходи (навчальні заняття, виховні заходи, педагогічні збори тощо); розробляти методичне забезпечення педагогічного процесу;
- дослідницька — здатність до організації та проведення досліджень (теоретичних, практичних), пошукової роботи; наукового аналізу й узагальнення власного педагогічного досвіду;
- контрольно-аналітична (діагностична) — спроможність організовувати та проводити процедури контролю, визначати критеріальну основу оцінювання;
- рефлексивна — здатність до переосмислення процесів, результатів, засобів їх досягнення; визначення шляхів покращення якості процесів та результатів.

До спеціально-фахових компетентностей майбутніх учителів технологічного напрямку належать функціональні, когнітивні, діяльнісні та соціально-особистісні компоненти.

Ознаками виявлення *організаційних* функцій фахової компетентності є здатність забезпечувати належний рівень викладання предметів «Трудове навчання», «Технології» та «Інформатика» відповідно до діючих навчальних програм, дотримуючись вимог Державного стандарту базової і повної середньої освіти. До *проєктувальних* функцій належить здатність формувати технічно, технологічно, інформаційно освічену особистість, підготовлену до активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. *Методичними* функціями є: готовність розробляти навчальні програми спецкурсів, факультативів, гуртків освітньої галузі «Технологія»; знання методики формування творчого системного мислення; інформаційної, технологічної культури і технологічної етики. *Практичні* функції характеризуються володінням методикою підготовки й проведення навчальних занять і практичних робіт з трудового навчання та «Технології».

*Оздоровчою* функцією фахової компетентності є дотримання правил техніки безпеки й охорони здоров'я учнів і відповідних правил поведінки у навчальних кабінетах інформатики й інформаційних технологій і майстернях трудового навчання. *Інформаційна* компетентність характеризує здатність до використання інформаційно-комунікаційних технологій,

орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці; застосування інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності та повсякденному житті, раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів при розв'язуванні задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та обміном; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ.

Когнітивні функції фахової компетентності учителів технологічного напрямку можна поділити на соціально-теоретичні, спеціально-методичні та спеціально-технологічні:

– *спеціально-теоретичні* — здатність використовувати психолого-педагогічні закономірності організації навчально-виховного процесу, методологічні засади освітнього процесу навчання, загальні принципи побудови змісту освіти в школі, теоретичні засади моделювання навчально-виховного процесу з урахуванням різних вікових груп та індивідуальних особливостей учнів; концепції національного виховання; шляхів удосконалення змісту і структури трудового навчання; психолого-педагогічні основи викладання трудового навчання; нові досягнення психолого-педагогічної науки і перспективного педагогічного досвіду з метою впровадження їх у практику роботи;

– *спеціально-методичні* — знання програмно-методичних матеріалів і документів щодо змісту та організації навчально-виховного процесу в освітній галузі «Технологія»; методики викладання навчальних розділів, тем, які передбачаються навчальними програмами; основних підручників, посібників, робочих зошитів, додаткової літератури, які використовуються під час викладання трудового навчання та «Технології» в школі; основних форм і методів організації навчально-трудова діяльності; основних типів навчальних занять з трудового навчання та їх структури;

– *спеціально-технологічні* — знання технологій обробки різних конструкційних матеріалів; основних вимог до наукової організації праці вчителя трудового навчання; можливостей сучасних Інтернет-технологій і вміння їх використовувати у професійній діяльності.

Діяльнісна компетентність супроводжується спеціально-методичними та спеціально-технологічними функціями:

– *спеціально-методичні* — здатність до модернізації навчально-виховного процесу; створення умов щодо впровадження компетентісно орієнтованого підходу у НВП, допрофільного і профільного навчання, розробки сучасних науково-методичних комплексів тощо;

– *спеціально-технологічні* — робота за програмами й технологіями високої складності (профільна школа); володіння вміннями та навичками користувача офісних технологій для здійснення педагогічної діяльності; сучасними педагогічними технологіями.

Соціально-особистісна компетентність учителя технологій проявляє педантизм, точність, охайність, готовність допомогти іншим в освоєнні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та критично оцінити їх використання у професійній діяльності.

На підставі узагальнення методичної літератури та враховуючи визначені складові компетентісного підходу можна охарактеризувати рівні сформованості фахової компетентності майбутнього вчителя технологій під час проходження педагогічної практики та на заняттях з дисципліни теорія і методика трудового та професійного навчання.

*Низький.* Не вміє пристосовувати виклад навчального матеріалу до особливостей аудиторії. Мету занять визначає стихійно, без урахування підготовленості учнів. Навчально-методичну літературу використовує мінімально. Переважають традиційні методи одностороннього пояснення, учні пасивно сприймають інформацію. Елементи організаційної структури уроку не обґрунтовані, не чіткі.

*Середній.* Володіє стратегією навчання учнів знанням, умінням, навичкам за розділами курсу. Мета і завдання діяльності обґрунтовані. Переважають традиційні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності. Активізація діяльності учнів здійснюється без глибокого дидактичного обґрунтування.

*Достатній.* Володіє стратегією компетентнісного підходу. Мета уроку формулюється у діяльнісній формі. Чітко визначає етапи уроку, форми і методи навчально-пізнавальної діяльності відповідно до етапів. Зміст, методи, прийоми та технології навчання відповідають меті та змісту уроку. Вміло використовує різні моделі (пасивна, активна, інтерактивна) навчання. Може формувати предметну компетентність учнів. Використовує діяльнісний, диференційований та особистісно орієнтований підхід.

*Високий.* Володіє стратегією компетентнісного підходу. Мета уроку формулюється у діяльнісній формі. Чітко визначає етапи уроку, форми і методи навчально-пізнавальної діяльності відповідно до етапів. Зміст, методи, прийоми та технології навчання відповідають меті та змісту уроку. Вміло використовує різні моделі (пасивна, активна, інтерактивна) навчання. Може засобами навчального предмета формувати в учнів ключові, загальнопредметні та предметні компетентності. Використовує діяльнісний, диференційований та особистісно орієнтований підхід.

Становлення педагогічної компетентності вимагає особливого навчального процесу, де має місце не тільки вирішення поставлених завдань, але й постановка нових; акцент на способі мислення (здобутті знань); розуміння знання як змінюваної моделі, що має обмежене застосування; самопідготовка до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, саморозвитку. Іншими словами компетентність — це власний досвід, набутий за підтримки майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця [6, с. 35].

**Висновки.** Отже, з урахуванням аналізу існуючих у зарубіжній та вітчизняній науці досліджень з питань компетентнісного підходу зрозуміло, що крім формування знань, умінь, навичок та професійних якостей, важливих для майбутнього фахівця, задачею викладачів є також формування відповідного світогляду в студентів щодо розкриття змісту основних положень Державного стандарту освітньої галузі «Технологія» та нової структури трудової підготовки у загальноосвітніх навчальних закладах. Професійна компетентність учителя технологічного напрямку — це якісна інтегральна характеристика особистості фахівця, що визначає його готовність і здатність до виконання професійних функцій у процесі педагогічної діяльності.

Таким чином, формування професійної компетентності в майбутнього вчителя технологій можливе за умов:

- створення компетентнісної моделі фахівця й визначення цілей і завдань навчальних курсів на її базі;
- розробки компетентнісно зорієнтованих програм навчальних дисциплін, де до кожного модуля поданий перелік компетентностей або компетенцій, які формуються через його опанування;
- проектування викладачем навчального процесу, яке передбачає розробку змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, методичних задач, що розв'язуються на лабораторних та практичних заняттях, навчальних проєктів, завдань проблемного характеру;
- використання сучасних методів і технологій навчання, що моделюють зміст діяльності вчителя: навчання у дискусії, рольові та імітаційні ігри тощо;
- проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, направленої на розв'язування проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача;
- особистісного включення студента в навчальну діяльність.

### Література:

1. Указ президента України № 344/2013 О Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года: [Электрон. ресурс]. — Режим доступа : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>

2. Гусак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технології в процесі фахової підготовки в педагогічних училищах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 — «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Гусак. — Чернігів : ЧНПУ, 2010. — 20 с.
3. Дем'яненко Н.М. Концепція компетентісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н.М. Дем'яненко // Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар. — К. : Педагогічна думка, 2009. — С. 322-332.
4. Коберник О. М. Компетентісний підхід в технологічній освіті / О. М. Коберник // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. — Слов'янськ : СДПУ, 2008. — Вип. 12. — С. 10-16.
5. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / [Укл. Я.Я. Болубаш, К.М. Левківський, Л.О. Котоловець і ін. ; під заг. ред. В.Д. Шинкарука ]. — К. : ІТЗО, 2008. — 68 с.
6. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В.Сериков // Педагогика. — 2010. — № 5. — С. 29-37.
7. Сидоренко В. К. Сутнісні характеристики професійної компетентності / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2004. — № 2. — С. 41-44.
8. Стешенко В.В. Система компетенцій в освітньо-професійній програмі підготовки вчителя технологій / В.В. Стешенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової і професійної підготовки : зб. науков. праць. — К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. — Вип. 6. — С. 190-195.
9. Електронний ресурс. — Режим доступу : <http://www/let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm>.

*У статті розкриті особливості компетентісного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів технологій, охарактеризовано ознаки виявлення базових і загальнофахових компетентностей, а також виокремлено шляхи їх формування в майбутній професійній діяльності.*

**Ключові слова:** компетентісний підхід, професійні якості, освітньо-кваліфікаційна характеристика, фахова компетентність, учитель технологій.

*В статье рассмотрен компетентностный подход в подготовке будущих учителей технологий, охарактеризованы признаки выявления базовых и общепрофессиональных компетенций, а также выделены пути их формирования в будущей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональные качества, образовательно-квалификационная характеристика, профессиональная компетентность, учитель технологий.

*This article deals with a competency based approach to training future teachers technology described signs identifying the basic and general professional competencies and how they are allocated in the formation of future careers.*

**Keywords:** Competentnostnyy Approach, professionalnyye qualities, obrazovatelno-kvalyfykatsyonnaya characteristic professionalnaya competence, teacher technologies.

УДК 305+378:614.84

Л.М. Мандрик  
м. Умань, Україна

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

**Постановка наукової проблеми та її значення.** В умовах соціально-культурних, економічних і політичних трансформацій, притаманних сучасному українському суспільству, спостерігається тенденція нівелювання чоловічих і жіночих ролей у всіх сферах життєдіяльності, втрати цінності і значущості стосунків чоловіків і жінок, зниження рівня культури взаємин між статями. Отже, виникає гендерна проблематика в освіті як аспект утвердження гуманітарної парадигми в педагогіці. Проте українська педагогіка знаходиться лише на стадії включення гендерного підходу в методологію і галузь емпіричних досліджень, що сприятиме розвитку цілісності особистості, становленню чоловічої та жіночої індивідуальності, формуванню у юнаків та дівчат культури гендерних стосунків.

Як стверджує І. Мунтян у своєму дослідженні професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів, інтеграція гендерного підходу в національну систему вищої освіти на сучасному етапі є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість в українському суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвинутої держави, що орієнтується на європейський вибір.

**Аналіз попередніх досліджень з цієї проблеми.** Гендерній проблематиці в освіті

приділяють увагу такі дослідники, як Т. Говорун, І. Іванова, І. Кон, В. Кравець, О. Кікінеджи, О. Кізь, І. Кльоцина, С. Матюшкова, О. Цокур та ін. Проблеми виховання гендерної культури молоді проаналізовано у наукових працях Н. Браженської, Т. Булатової, В. Романової, І. Мунтян, П. Приходькіної, Н. Терзі та ін.

Зважаючи на те, що підготовка майбутнього фахівця, зокрема майбутнього фахівця пожежної безпеки — відповідальна справа, у якій пильної уваги вимагає не лише професійне становлення курсантів, але й їхнє виховання, особливого значення набуває виховання гендерної культури курсантів ВНЗ Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС України). Проте педагогічні умови виховання гендерної культури майбутніх фахівців у сфері пожежної безпеки залишаються невисвітленими у наукових джерелах.

**Формулювання мети та завдань статті.** З огляду на зазначене, основні цілі цієї статті полягають у тому, щоб на основі аналізу психолого-педагогічних джерел та емпіричного матеріалу виокремити педагогічні умови виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки.

**Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Сутність поняття «гендерна культура» полягає в особливому підході оформлення особистістю своєї життєдіяльності, зумовленому її прагненням до максимальної реалізації сил та здібностей як представника певної статі. Гендерна культура структурована на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір стратегії гендерної ідентичності, засвоєння цінностей, норм і правил статевої поведінки позитивної спрямованості, що відповідає певній біологічній статі [2, с. 20].

Гендерну культуру Т. Булатова визначила складником загальнолюдської культури, що є результатом ефективного, методично правильного гендерного виховання та самовиховання, що виражається в здатності адекватно усвідомлювати власну стать, абстрагуватися від зовнішніх і внутрішніх впливів деструктивного змісту, у сформованій паритетній свідомості, гармонізації фемінного й маскулінного начала особистості, умінні чітко формулювати власну гендерну позицію та практично реалізувати схему стосунків між статтями відповідно до ідеї егалітаризму, бажання передати сформований гендерний досвід наступним поколінням [2, с. 42-43].

Викладаючи свої думки, Ф. Терзі зазначає, що першою необхідною педагогічною умовою формування у студентів вищих навчальних закладів гендерної культури є гуманітаризація їхньої професійної підготовки шляхом інтеграції результатів гендерних досліджень у зміст навчальних дисциплін [6, с. 65].

Характеризуємо гендерну культуру майбутніх фахівців пожежної безпеки як суб'єктивно обумовлену систему засвоєння гендерних знань, норм та цінностей, що сприяють реалізації здібностей курсантів як представників певної статі. Гендерна культура виявляється комплексом відповідних мотиваційно-ціннісних, когнітивних і поведінкових компонентів статевої поведінки суб'єктів та визначається успішністю вибудовування гендерних стосунків у процесі профільної підготовки до майбутньої фахової діяльності.

Варто зазначити, що курсанти посідають своєрідне місце: до них висуваються серйозніші вимоги у навчальній та педагогічній діяльності; корегування їхньої поведінки відбувається згідно із ціннісними орієнтаціями та домінуючими ідеями соціального мікросередовища. Усе це певним чином впливає на формування особистості курсанта, його гендерної культури. За таких умов розширення площини тлумачення поняття «гендерна культура» дає можливість розширити і сукупність засобів впливу на її формування у курсантів як майбутніх фахівців пожежної безпеки. Особливо ефективним засобом утвердження гендерної культури у молоді у сучасних умовах є розвиток стійкості поглядів, цінностей, позицій і гнучкості поведінки, що залежить від ситуації, своєчасності проявів, які базуються на здоровому глузді, гуманному ставленні до інших людей, гендерній поведінці, яка не принижує гідність жодного з партнерів, не завдає шкоди оточуючим [3, с. 266].

Н. Браженська зазначила, що час навчання у вищому навчальному закладі є періодом становлення не тільки професіонала, але і гендерно-гармонійної людини, яка знайшла себе в

тривалому духовному пошуку. Сучасна жінка не має бути відокремлена від освітніх ресурсів, але процеси освіти і виховання мають бути спрямовані на усвідомлення, розвиток і розкриття фемінного буття. З цією метою необхідно змінити свідомість не тільки курсантів, а й викладачів ВНЗ ДСНС України перейти від безстатевої науки і виховання до гендерно-орієнтованого підходу [1].

Умовами ефективності гендерного виховання є: включення цього напрямку у ВНЗ з метою формування цілісного індивідуально-професійного самосвідомості з урахуванням гендерних вимог розвитку суспільства на сучасному етапі; введення в критерії оцінки виховної роботи гендерних аспектів; розробка і впровадження науково-методичного забезпечення гендерного виховання у ВНЗ; підготовка постійного складу освітніх установ до проведення цього напрямку виховної роботи; розвиток особистих гендерних пріоритетів суб'єктів виховання [1].

Н. Приходькіна визначила такі педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ:

- а) інтеграція гендерної теорії до змісту базових навчальних курсів гуманітарного циклу;
- б) впровадження гендерних спецкурсів у програму фахової підготовки студентів;
- в) у рамках позааудиторної роботи стимулювання участі студентів у роботі державних установ та недержавних громадських організацій, діяльність яких пов'язана з питаннями забезпечення гендерної рівності в суспільній практиці;
- г) залучення студентів до аналізу гендерних проблем у процесі застосування інтерактивних методів навчання [5].

Так В. Мелехова зазначає, що змістову основу культури статоворольових стосунків складають ціннісні взаємини, характеристиками яких виступають: потреба в спільній діяльності і спілкуванні; інтерес до іншої особи; позитивне емоційне ставлення до іншого; повага і прийняття іншої особистості як рівної собі; відсутність упередженості, стереотипів стосовно жіночих і чоловічих ролей і особистісних якостей; подолання консервативності в оцінках і установках щодо протилежної статі; відсутність інтелектуальної і моральної переваги у взаєминах статей; підтримання та провокування в іншому кращих його якостей і форм поведінки [3].

Враховуючи сказане вище, нами були використані діагностичні засоби культури курсантів ВНЗ ДСНС України, що дозволили виявити певні тенденції у вихованні гендерної культури курсантів.

Передбачаємо, що процес виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки буде ефективним при урахуванні таких аспектів:

- розширення знаннєвого простору майбутніх фахівців стосовно поняття гендер; орієнтації навчально-виховного процесу процесу у ВНЗ на розширення гендерної свідомості, уявлень курсантів про специфічні критерії людини як представника певної статі (рольовий репертуар, особливості ставлення до людей іншої статі, дружні, дитячо-батьківські взаємини);
- створення можливостей для прийняття моделі рольової поведінки і готовності до такої поведінки у реальних стосунках курсантів-юнаків і курсантів-дівчат.

На нашу думку, процес виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки буде ефективним за дотримання таких психолого-педагогічних умов:

1. Організація моніторингу гендерної вихованості курсантів як компонента професійної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки з метою виявлення гендерних особливостей курсантів залежно від організації педагогічного процесу у ВНЗ ДСНС України, формування у майбутніх фахівців пожежної безпеки усвідомлення власної гендерної ролі й індивідуального гендерного стилю поведінки в рамках професійної діяльності.

2. Включення гендерного компоненту у фахові дисципліни, розробка та впровадження спецкурсу із гендерної тематики.

3. Розробка процесуально-технологічного складника реалізації гендерного підходу в педагогічній практиці (застосування технологій виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки шляхом інтеграції гендерних і гуманітарних знань у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців пожежної безпеки в рамках інваріантної і



варіативної частин блоку гуманітарних дисциплін).

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив нам виявити, що психолого-педагогічний супровід виховання гендерної культури майбутніх фахівців у сфері пожежної безпеки передбачає інформаційно-методичне та організаційне забезпечення навчально-виховного процесу та позанавчальної діяльності курсантів (рекомендації педагогам за індивідуально-диференційованого вибору змісту, засобів і методів розвитку гендерної культури курсантів у процесі теоретичної, практичної та морально-психологічної підготовки до професійної діяльності; рекомендації курсантам у вигляді індивідуальних освітніх маршрутів, індивідуально-диференційованих консультацій та тренінгів виховання, самовиховання і самооцінки гендерної культури; поточна і підсумкова діагностика та оцінка виховних результатів).

Передбачаємо, що ефективність виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки обумовлюється взаємозв'язком навчально-виховного процесу (у сукупності теоретичної, морально-психологічної та практичної підготовки) і психолого-педагогічного супроводу курсантів при дотриманні послідовності таких етапів:

- просвітницького, спрямованого на ознайомлення курсантів із сутністю та видами їхньої майбутньої професійної діяльності, з вимогами суспільства і професії до особистості фахівця пожежної безпеки;

- орієнтаційного, на якому індивідуальні дані майбутніх фахівців пожежної безпеки (інтереси, професійні мотиви і цілі, здібності тощо) усвідомлюються ними і узгоджуються із вимогами професійної діяльності; визначаються вектори професійного розвитку і конструюються індивідуальні виховні маршрути;

- розвивального, спрямованого на удосконалення конкретних якостей — детермінантів гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки, що підрозділяється на підетапи відповідно до стадій виховання структурних компонентів гендерної культури;

- контрольного, що охоплює діагностику та аналіз підсумкових результатів виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки в освітньому процесі ВНЗ.

Цілі кожного етапу припускають використання адекватних засобів і методів (проектувальних, корекційних тощо), організацію контекстної діяльності майбутніх фахівців пожежної безпеки (дослідницької, громадської, творчої тощо) і проведення поточної діагностики виховних результатів відповідно до критеріїв та показників.

**Висновки.** Таким чином, теоретичний аналіз різних підходів до розуміння сутності виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки дозволив виокремити такі педагогічні умови цього процесу: організація моніторингу гендерної вихованості курсантів як компонента професійної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки шляхом обліку гендерних особливостей курсантів при організації педагогічного процесу у ВНЗ, формування у майбутніх фахівців пожежної безпеки усвідомлення власної гендерної ролі й індивідуального гендерного стилю поведінки в рамках професійної діяльності; включення гендерного компоненту у фахові дисципліни, розробка та впровадження спецкурсу із гендерної тематики; розробка процесуально-технологічного складника реалізації гендерного підходу в педагогічній практиці (технології виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки шляхом інтеграції гендерних і гуманітарних знань у зміст професійної підготовки майбутніх фахівців пожежної безпеки в рамках інваріантної і варіативної частин блоку гуманітарних дисциплін).

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо у розробці програм виробничих практик з урахуванням гендерного складника; аналізі дисциплін, які входять до навчального плану підготовки майбутніх фахівців пожежної безпеки щодо включення гендерного компонента.

### Література:

1. Браженская Н. Е. Особенности гендерного воспитания курсантов в образовательных учреждениях МВД России. — Режим доступу до ресурсу: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-gendernogo-vospitaniya->

kursantov-v-obrazovatelnykh-uchrezhdeniyakh-mvd-rossii

2. Булатова Т. І. Структурно-функціональна модель формування гендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. № 5. 2011 р. (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) Збірник наукових праць — Режим доступу до ресурсу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nzspp/2011\\_5/bygch/4.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzspp/2011_5/bygch/4.pdf)

3. Мелехова В. Ю. Педагогические условия формирования культуры полоролевых отношений у подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Б. м., Б. г. 266 с. — Режим доступу до ресурсу: <http://www.disscat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kultury-polorolevykh-otnoshenii-podrostkov>

4. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Мунтян Іван Савелійович . — Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). — О., 2004. — 21 с.

5. Приходькіна Н. О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : Дис... канд. наук: 13.00.04 / Приходькіна Н. О. — 2009. — 21 с.

6. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Терзі Пилип Пилипович . — Кіровоград, 2007. — 238 с.

*У статті аналізуються та систематизуються теоретико-практичні підходи вітчизняних психологів і педагогів щодо педагогічних умов виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки. Визначено педагогічні умови виховання гендерної культури майбутніх фахівців пожежної безпеки.*

**Ключові слова:** гендерна культура, гендерне виховання, педагогічні умови, майбутні фахівці пожежної безпеки.

*В статье анализируются и систематизируются теоретико-практические подходы отечественных психологов и педагогов по педагогическим условиям воспитания гендерной культуры будущих специалистов пожарной безопасности. Определены педагогические условия воспитания гендерной культуры будущих специалистов пожарной безопасности.*

**Ключевые слова:** гендерная культура, гендерное воспитание, педагогические условия, будущие специалисты пожарной безопасности.

*Theoretical and practical approaches of home psychologists and pedagogues to pedagogical conditions of gender culture acculturation in future fire safety specialists are analyzed and organized in the article. Pedagogical conditions of gender culture acculturation in future fire safety specialists are determined.*

**Keywords:** gender culture, gender acculturation, pedagogical conditions, future fire safety specialists.

УДК 371.134+331.45

О.В. Марущак, В.П. Король  
м. Вінниця, Україна

## ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

**Постановка проблеми.** З метою підвищення якісного рівня підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів з питань охорони праці та практичної реалізації принципу пріоритетності охорони життя та здоров'я працівників наказом Міністерства освіти і науки України «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у ВНЗ України» від 21.10.2010 р. № 969/922/216 було впроваджено в навчальний процес вивчення студентами всіх вищих закладів освіти дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», а також включення розділу з охорони праці до дипломних і магістерських робіт на здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр».

Професія вчителя технологій належить до складної групи професій, що функціонують одночасно в двох різнорідних системах: «людина-людина», «людина-техніка» та їх модифікаціях, тому, крім підготовленості до педагогічної діяльності, він має володіти

спеціальними знаннями, здійснювати навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність під час навчально-виховного процесу учнів середньої загальноосвітньої школи (СЗШ).

Основи охорони праці є важливою нормативною дисципліною циклу підготовки майбутнього педагога в цілому та вчителя технологій зокрема. Вона вивчається з метою формування у майбутніх фахівців із вищою освітою необхідного в їхній подальшій професійній діяльності рівня знань і вмінь із правових та організаційних питань охорони праці, основ фізіології, гігієни праці, виробничої санітарії, безпеки процесів праці та пожежної безпеки, визначеного відповідними державними стандартами освіти.

**Аналіз попередніх досліджень.** У рамках інтеграції України до Європейського Союзу, підтримки положень Болонської декларації зміст освіти майбутніх педагогів у галузі охорони праці вимагає переосмислення, певних змін стосовно нових вимог і напрямків розвитку держави в цілому. Визначенню та обґрунтуванню змісту професійної підготовки студентів у галузі охорони праці присвячено праці Е. Абільтарової. Питаннями соціальної екології, пошуком ефективних механізмів розвитку охорони праці та безпеки життєдіяльності опікуються науковці М. Астахова, Н. Середа, Т. Павленко. Питання методики проведення лекцій з охорони праці розглядається у працях Р. Сабарно, В. Огірцова, А. Саркісова. Проблемам підготовки кадрів із питань цивільного захисту та охорони праці відповідно до вимог кредитно-модульної системи присвячено праці Я. Семчук, О. Малишевської, Р. Борисюк, О. Гавриленко та ін. Про необхідність формування цілісної системи навчання та перевірки знань із проблем охорони праці та безпеки життєдіяльності, організацію якісної підготовки та перепідготовки працівників галузі освіти йдеться у наукових дослідженнях Л. Покроєвої.

Однак у діючій системі навчання з питань охорони праці наразі існує низка протиріч, що пов'язані з відсутністю науково обґрунтованої та експериментально перевіреної системи навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні змісту професійної підготовки майбутніх педагогів у цілому та вчителів технологій зокрема в галузі охорони праці та системи безперервної освіти з безпеки життєдіяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення курсу «Основи охорони праці» ґрунтується на знаннях з питань безпеки життєдіяльності, одержаних студентами під час освоєння навчальних програм, що передбачені для підготовки майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня — бакалавр.

Охорона праці як галузь науки виникла на перетині соціально-правових, технічних і медичних наук, науки про людину. Головними об'єктами її досліджень є людина в процесі праці, виробниче середовище, організація безпечних умов праці на заняттях. На підставі цих досліджень розробляються заходи та засоби, спрямовані на збереження здоров'я і працездатності людини в процесі трудової діяльності.

Під час вивчення основ охорони праці чітко проглядається тісний взаємозв'язок наук (фізики, математики, хімії тощо) та їх прикладних напрямків (технології виробництва, приладобудування, технологій, матеріалознавства та ін.). Тут чітко та детально розкривається історія розвитку уявлень про безпечні методи праці та виробництва, боротьба різних уявлень і моделей, практичне використання результатів наукових досліджень.

Методологічною основою курсу «Основи охорони праці» є науковий аналіз умов праці, технологічних процесів, виробничого обладнання, робочих місць, трудових операцій, організації виробництва з метою виявлення небезпечних і шкідливих виробничих факторів, виникнення можливих аварійних ситуацій. Головне завдання курсу — надати майбутнім фахівцям знання з основ охорони праці, реалізація яких на практиці сприятиме покращенню умов праці, підвищенню її продуктивності, запобіганню професійних захворювань, виробничого травматизму, аварій.

У процесі історичного розвитку виробництва завжди існувала необхідність у попередженні травматизму, у забезпеченні безпечних умов праці. Ця необхідність призводила до послідовного

накопичення знань з охорони праці, що призвело з часом до зародження науки про безпеку праці. Упродовж тривалого часу в побуті існувала думка, що нещасні випадки і травматизм можуть бути непередбачуваними, однак наукою було зроблено протилежний висновок: нещасний випадок не випадковий.

Існує два фактори, що визначають безпеку на робочому місці, — це безпечна техніка та безпечна поведінка людини. При цьому більше половини нещасних випадків відбувається через небезпечну поведінку, помилки постраждалих. Людина, що виконувала роботу, чогось не помітила, не врахувала, не передбачила, з чимось не впоралась, поквапилась. Цьому слугували необачність, неухважність, бажання до вільної поведінки, схильність до конфліктів, нестриманість, надмірна самовпевненість, схильність до ризику, неповага до норм і правил, слабкі професійні якості. Більше того, люди в процесі трудової діяльності нерідко й умисно порушують добре відомі їм правила, наражаючи себе на небезпеку [4], що свідчить про низьку культуру дотримання працюючими правил техніки безпеки.

Результати аналізу вітчизняної системи охорони праці свідчать: 1) про високий рівень виробничого травматизму, основними передумовами розвитку якого є неадекватність прийняття рішень в екстремальних виробничих ситуаціях і невиконання своїх професійних обов'язків у галузі охорони праці; 2) зростання дитячого травматизму в навчально-виховному процесі; 3) збільшення ролі людського фактору в управлінні охороною праці на сучасному виробництві.

Основними причинами вищезазначеного є недотримання роботодавцями вимог законів України «Про охорону праці» та «Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення» щодо забезпечення здорових та безпечних умов праці й функціонування системи управління охороною праці, недосконалість самого законодавства, низький рівень технічних засобів контролю та діагностики тощо.

Відповідно, предметом вивчення безпеки є не тільки техніка і технологічні процеси, а й людський фактор [2]. Саме тому на теперішній день системи професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема педагогів, і навчання підростаючого покоління в галузі охорони праці є актуальними та потребують удосконалення.

Система навчання з питань охорони праці функціонує в Україні 20 років і регламентується Законом України «Про охорону праці», наказом Міністерства освіти і науки України «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України», «Типовим положенням про порядок проведення навчання і перевірки знань із питань охорони праці» та ін.

Для формування культури виконання правил техніки безпеки як у побуті, так і на виробництві необхідно закласти відповідний фундамент у дітей та розвивати її в процесі безперервного навчання в галузі безпеки життєдіяльності та охорони праці. Виділяють такі рівні освіти в цій галузі [5]:

Нульовий рівень — родина, дитячі дошкільні установи. Основна мета дошкільної освіти — виховання безпечного поводження, культури виконання елементарних правил техніки безпеки. На цьому рівні дошкільнята здобувають знання в галузі захисту від небезпеки за допомогою батьків, вихователів дошкільних установ, на основі власних спостережень і досвіду. Сімейне виховання в цьому віці відіграє провідну роль, а його ефективність визначається тим, якою мірою самі батьки та вихователі володіють культурою безпеки.

В останні роки проблема забезпечення безпечної життєдіяльності дітей до 7 років знаходить своє відображення в методичній літературі і освітніх програмах для дошкільних освітніх закладів. У них поряд із традиційними завданнями охорони та зміцнення здоров'я висувається вимога формування в дитини знань і вмінь із безпеки. Однак ці завдання направлені на виховання безпечної поведінки на вулиці та в основному орієнтовані на старший дошкільний вік. Разом із тим середній дошкільний вік характеризується наростанням рухової активності й збільшенням фізичних можливостей дитини, які, в поєднанні з підвищеною допитливістю та прагненням до самостійності, нерідко призводять до виникнення травмонебезпечних ситуацій.

Тому надзвичайно важливо створити в дошкільній освітній установі і родині такі умови,

які дозволять дитині планомірно накопичувати досвід безпечного поведіння в побуті.

Компонентами, що відображають ступінь сформованості цього досвіду, є: знання правил безпечного поведіння (про джерела небезпеки, запобіжні заходи і методи уникнення небезпеки); уміння діяти в ситуаціях при контактах із потенційно небезпечними об'єктами довкілля; ставлення до екстремальних ситуацій (переживання і усвідомлення дитиною необхідності дотримання міри обережності і своїх можливостей щодо подолання небезпеки). Основними факторами, що оптимізують цей процес, є активна позиція дитини, процес спілкування дитини з дорослими, ігрова форма передачі способів поведінки, емоційна включеність дитини в діяльність.

Мета дошкільної освіти — вироблення безпечного поведіння методами виховання, засвоєння дитиною елементарних взаємозв'язків із навколишнім оточенням, особливостей взаємодії людини з ним. Перше соціальне оточення дитини — його родина, в якій розпочинається освітній процес. Із перших років життя, коли активність дитини в освоєнні світу всіляко заохочується дорослими, починається його освітня діяльність, зокрема й у питаннях власної безпеки.

На наступних етапах розвитку дошкільнят ускладнюється їхня предметна діяльність і процеси спілкування; дитина починає отримувати не тільки заохочення своєї активності, а й обмеження з боку дорослих, починається впровадження цієї активності в нормативне фіксоване поведіння. У цьому полягає одне із завдань виховання безпеки на цьому етапі розвитку особистості. При цьому варто звернути увагу на те, що процес виховання в початкових формах особистої безпеки, як одне з умов формування особистості в цілому, має відбуватися пропорційно. Якщо дитину залякати агресивним світом, то вона не навчиться або розучиться ризикувати (адже в деяких випадках ризик — найважливіша частина самозахисту), стане сприймати світ як агресивне оточення і все життя, врешті-решт, витратить на боротьбу з ним. Виховання в дітей здатності до самозахисту і до розумного ризику в екстремальних ситуаціях не мають нічого спільного з формуванням і розвитком у дітей схильності до агресії, негативних емоцій, які можуть відбуватися не тільки під впливом перегляду аморальних бойовиків, окремих книг і журналів, а й під впливом деяких дитячих ігор і іграшок (наприклад, ляльки-монстри, трансформери, чудовиська тощо).

Ще одне завдання безперервного навчання БЖД у дошкільній освіті — це безперервний розвиток свідомості дітей на основі послідовності програм БЖД дошкільної й початкової загальної освіти, створення необхідних педагогічних умов їхньої реалізації.

Перший рівень навчання — I-IV класи включає такі розділи: 1) безпечне поведіння в школі; 2) безпечне поведіння на дорогах міст, селищ та інших населених пунктів, особливо в місцях інтенсивного використання транспортних засобів; 3) безпечне поведіння на воді, на льоду водоймищ, при пересуванні по снігу; 4) безпечне поведіння на природі під час походів і екскурсій (правила безпеки під час грози, збиранні грибів, ягід і інших рослин); 5) безпечне поведіння людини в побуті, пов'язане з використанням електроприладів, побутового газу, ліфтів, колючих і ріжучих предметів, хімічних і піротехнічних засобів тощо.

Перший рівень навчання багато в чому має інструктивний характер і відповідає лише на питання: Чого не можна робити, щоб зберегти своє здоров'я? Для навчання необхідно мати наочне приладдя, ілюстративний матеріал і методичні посібники для вчителів.

Другий рівень навчання — V-IX класи. Він починається з вивчення джерел і видів небезпеки, а завершується визначенням ролі особистості в забезпеченні безпеки в умовах діяльності та відпочинку людини.

Другий рівень навчання включає такі розділи: 1) опис джерел небезпеки та їх видів; 2) основні поняття і термінологія в галузі БЖД, класифікація небезпеки; 3) природна небезпека, пов'язана зі зміною клімату, освітленості, захист від них (безпечне обладнання житла й інших приміщень, мікроклімат, опалення, вентиляція, освітлення); 4) стихійні явища (землетруси, виверження вулканів, бурі, урагани, смерчі, тумани, град, повені, обвали, зсуви, лісові та торф'яні пожежі, небезпеки гірської місцевості й т.п.) і захист від них; 5) небезпека, пов'язана з

реалізацією навчального процесу в школі, роботою сучасного виробництва, різних видів транспорту, джерел одержання енергії й інших галузей економіки, захист від техногенних небезпек; 6) техногенна небезпека під час надзвичайних ситуацій (вибухи, пожежі, обвали й т.п.) і захист від них; 7) безпека в умовах автономного існування, засоби індивідуального захисту; 8) небезпека при взаємодії з дорослими, однолітками, тваринами, під час використання продуктів харчування та питної води; 9) надання першої допомоги потерпілим; 10) небезпечні професії, роль особистості в забезпеченні безпеки життєдіяльності.

Третій рівень навчання БЖД — X-XI класи є завершальним для осіб, що одержують середню освіту. Основні завдання та розділи цього етапу навчання зводяться до такого: 1) проблеми безпеки в системах «людина — середовище існування», ідентифікація небезпек, визначення розмірів і показників небезпечних зон; 2) наслідки впливу безпеки на людину та середовище існування; 3) небезпека техносфери і трудової діяльності; 4) створення комфортних умов життєдіяльності; 5) засоби захисту від небезпеки техносфери в умовах трудової діяльності, застосування захисної техніки; 6) захист населення від небезпеки техногенних надзвичайних ситуацій; 7) організація колективної безпечної взаємодії; 8) системи регіональної, державної, глобальної та космічної безпеки; 9) правові й організаційні основи державного забезпечення безпеки; 10) система освіти в галузі безпеки життєдіяльності.

Таким чином, у процесі навчання в загальноосвітній школі необхідно сформулювати в учнів загальні знання з безпеки життєдіяльності, а також розвинути початкові навички безпечного поведіння, праці, шанобливе ставлення до питань безпеки, домігшись усвідомлення ними таких принципів: 1) право на забезпечення необхідного рівня безпеки в житті є одним із невід'ємних прав людини; 2) у будь-якій діяльності безпека має бути пріоритетною стосовно її результатів; 3) грамотне ставлення до питань безпеки в усіх сферах діяльності людини є запорукою її здоров'я та благополуччя.

Учні мають знати: 1) норми різних галузей права, що охороняють безпеку людини, її здоров'я, честь, гідність, майнові та інші інтереси; 2) межі правомірного захисту в умовах необхідної оборони і гострої потреби; 3) способи самозахисту при фізичному нападі в різних ситуаціях (на вулиці, у приміщенні, у ліфті, у громадському місці та ін.); 4) способи виживання, а також надання допомоги іншим особам при короткочасному перебуванні в небезпечному для життя середовищі (при пожежі, у загазованому приміщенні, при отруєнні, у травматично небезпечній обстановці і т.п.); 5) основи збройного захисту особистості і Батьківщини; 6) особливості проходження військової служби в лавах Збройних Сил України.

Четвертий рівень — професійно-технічне училище. Основним завданням, що вирішується на цьому рівні поряд із формуванням професіоналізму, є інтеграція загальнокультурної і професійної складових компетентності майбутнього робітника з основним розумінням необхідності безпеки праці, безпечного поведіння в соціумі й екологічної культури.

П'ятий рівень — технікуми й коледжі. Важливим завданням тут є розвиток здібностей при прийнятті грамотних з погляду безпеки рішень фахівцями середньої ланки під час керування виробничим або навчальним процесом, а також під час організації діяльності колективу.

Шостий рівень — вищий навчальний заклад. Основні завдання цього рівня — забезпечення необхідного рівня знань, умінь і навичок з безпеки життєдіяльності, охорони праці на основі комплексного і міждисциплінарного підходу при підготовці фахівців усіх профілів; формування здібностей з організації роботи й керування колективом з урахуванням вимог безпеки; формування навичок проектування та дослідження в галузі безпеки життєдіяльності; навчання основам експертизи; навчання прогнозуванню й моделюванню можливих негативних наслідків і надзвичайних ситуацій, що виникають у результаті прийняття необхідних управлінських рішень і проектів. У процесі безперервного навчання особливе місце належить вищій педагогічній освіті, основними завданнями якої є:

1) навчання педагогів усіх спеціальностей безпеці життєдіяльності, основам охорони праці з метою забезпечення в майбутньому безпеки учнів у процесі навчальних занять і позакласної роботи. Це завдання реалізується шляхом включення в Державні освітні стандарти вищої

професійної освіти та у навчальні плани педагогічних вишів дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі освіти», «Цивільний захист»;

2) підготовка викладачів-організаторів БЖД для освітніх установ. Це завдання реалізується шляхом уведення в педагогічних університетах спеціальності «Безпека життєдіяльності й охорона праці»;

3) обов'язкове введення курсів із безпеки життєдіяльності й екології в систему підвищення кваліфікації вчителів. Це завдання реалізується через курси підвищення кваліфікації.

Сьомий рівень — післявишівська професійна освіта (аспірантура, докторантура). Основна мета — розвиток проектної культури досліджень у галузі безпеки життєдіяльності, охорони праці. Основні завдання, які розв'язуються на цьому рівні, — розвиток здібностей і вмінь вести дослідження на основі системного розуміння і реалізації законів взаємодії «людина — середовище», виховання високої моральної позиції та переконань про пріоритет людського життя і здоров'я кожної людини як вищої цінності. Необхідно також виділити таку форму післявишівської професійної освіти, як додаткова освіта дорослих, основними завданнями якої є безперервне підвищення компетентності слухачів, перепідготовка та підвищення кваліфікації вчителів і викладачів.

Таким чином, безперервна освіта в галузі безпеки життєдіяльності, охорони праці, що охоплює всі вікові категорії, покликана розширити можливості людини в розкритті своєї індивідуальності, у підвищенні культурного та професійного рівнів, у полегшенні вирішення життєво важливих для суспільства й особистості проблем: сформувати особистість, готову правильно і результативно діяти в непередбачуваних умовах, що прагне до постійного самовдосконалення та реалізації нових можливостей.

Однак нині система навчання з питань охорони праці недосконала. Традиційне навчання, що проводиться на рівні інструктажу: ввідний, первинний, поточний, позаплановий, цільовий, які зіграли в свій час позитивну роль, на зараз потребує подальшого вдосконалення як за змістом, так і за організаційними формами навчання.

Проблема вдосконалення змісту навчальних програм і планів стає актуальною особливо тепер, це пов'язане насамперед з постійним розвитком науково-технічного прогресу та інноваційних технологій сучасного виробництва, а розвиток останніх, у свою чергу, диктує нові небезпеки, з якими людина не стикалася досі. Необхідність у проведенні таких досліджень очевидна [1]. Нині характерною особливістю діяльності фахівця з охорони праці є його професійна компетентність. А тому для підвищення якості їх підготовки у вищому навчальному закладі велике значення мають методичне дослідження й обґрунтування тем навчальної програми з охорони праці, пов'язаних з їх професійною діяльністю; використання ефективних нових технологій навчання (дистанційних, комп'ютерних, модульних, кредитно-модульних технологій, мультимедіа технологій) як в автономній формі, так і в поєднанні з традиційною формою навчання; здійснення необхідного і якісного контролю досягнень студентами відповідного рівня знань, навичок та умінь; розробка та систематизація дидактичних засобів навчання, у тому числі електронних навчальних посібників, ілюстративних і методичних матеріалів; створення автоматизованих навчальних курсів, комп'ютерних програм, автоматизованої системи контролю засвоєних знань.

Дотримання вимог безпеки життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу є обов'язковим під час уроків з усіх навчальних предметів. Особливої актуальності це питання набуває на уроках технологій у СЗШ. Адже учні не мають достатнього досвіду користування знаряддями праці, вони лише починають системно ознайомлюватись і вивчати правила безпеки життєдіяльності, зокрема, правила безпечної поведінки з матеріалами та відповідними інструментами. Окрім того, на уроках технологій учні не лише вивчають теоретичний матеріал, а й виконують практичні роботи, користуються різними інструментами та матеріалами, неправильне поводження з якими може стати причиною травмування та зашкодити їхньому здоров'ю. Тому важливо, щоб учитель технологій сам дотримувався правил безпеки та навчав цьому учнів під час уроків.

Вимоги до безпеки і виробничої санітарії учнів на уроках технологій визначено «Правилами безпеки під час занять у навчальних і навчально-виробничих майстернях навчальних закладів системи загальної середньої освіти», затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 13 серпня 2007 р. № 730. Ці вимоги мають виконуватися незалежно від того, в якому приміщенні (кабінеті чи класній кімнаті) проводяться заняття, та у навчальних закладах будь-якої форми власності і відомчого підпорядкування.

Вимоги, які висуваються до професії вчителя технологій, диктуються такими основними умовами: потребою освітньої галузі у фахівцях з технологій; формуванням рис, що характерні для професії вчителя; формуванням у майбутніх фахівців технологій специфічних знань, умінь і навичок з предмету та спеціальності; формування нової культури безпеки праці вчителів технологій, яка б ґрунтувалася на підвищенні ступеня розвитку особистості і суспільства, можлива лише в результаті перетворення свідомості всіх прошарків суспільства.

Освіта повинна при цьому мати специфіку випереджувального характеру, що дозволить суспільству перейти від пріоритету захисту в небезпечних ситуаціях до пріоритету попередження цих ситуацій, до знищення ймовірностей виникнення загроз, до забезпечення безпеки всієї життєдіяльності [3]. Тому, структура програми дисципліни повинна бути гармонійним поєднанням головних тем і питань, охоплювати всі важливі аспекти безпечного існування людини в сучасному світі. Головна особливість дисципліни полягає в тому, що педагогічні засоби повинні бути орієнтовані не стільки на передачу знань, скільки на формування відношення особистості до проблеми, а також і формування особистісних якостей студента.

Таким чином, ефективність викладання курсу «Основи охорони праці» визначається методикою навчання, дидактичним і матеріальним забезпеченням предмету та вмінням викладача використовувати всі сучасні технології навчання для вирішення поставлених навчально-виховних завдань.

**Висновки.** Характерною ознакою сучасного розвитку суспільства є орієнтація на розвиток освіти, науки і культури, на розширення інтеграційних процесів у царині духовного і матеріального життя людини та суспільства, створення безпечних умов праці і навчання відповідно до чинного законодавства.

Охорона праці, як система забезпечення та збереження життя, здоров'я і працездатності людини в процесі трудової діяльності, є найважливішою складовою професійної освіти. Отже, підготовка майбутніх учителів технологій з питань охорони праці має величезне значення для здійснення державної політики в галузі охорони праці. Але проблеми формування необхідних знань, умінь і навичок та підвищення їх якості з питань безпеки праці, проблеми удосконалення форм і методів викладання науки охорони праці, проблеми впровадження та використання інформаційних, модульних, особистісно орієнтованих технологій під час вивчення охорони праці досі залишаються актуальними.

### Література:

1. Безпека життєдіяльності, цивільна оборона та охорона праці : Інтегрована навчальна програма. — К. : Освіта України, 2005. — 24 с.
2. Биков В. І. Удосконалення процесу викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих закладах освіти / В. І. Биков, О. С. Кожем'якін // Безпека життєдіяльності. — 2007. — № 5. — С. 38-39.
3. Кобилянський О. В. Проблеми підготовки спеціалістів з безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах / О. В. Кобилянський // Гуманізм та освіта : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф., 11-13 червня 2006 р. — Вінниця : Вінницький національний технічний університет, 2006.
4. Кузнецов В. Концепція освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини» / В. Кузнецов, В. Мухін, О. Буров // Інформаційний вісник «Вища освіта». — К. : Видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОНУ, 2001. — № 6. — С. 6-17.
5. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / Л. А. Михайлов и др.; под ред. Л. А. Михайлова. — М. : Academia, 2009. — 288 с.

*Стаття присвячена проблемі функціонування в Україні системи управління охороною праці. Формування*



культури виконання правил техніки безпеки відбувається у процесі безперервного навчання в галузі безпеки життєдіяльності та охорони праці. Розглядаються рівні визначення принципів відбору змісту та структурування професійної підготовки майбутнього педагога в галузі охорони праці та безпеки життєдіяльності, формування вмінь і навичок, професіоналізму в реалізації законів взаємодії «людина — середовище».

**Ключові слова:** охорона праці, безпека життєдіяльності, навколишнє середовище, педагог, трудове навчання, вчитель технологій.

*Статья посвящена проблеме функционирования в Украине системы управления охраной труда. Формирование культуры выполнения правил техники безопасности происходит в процессе непрерывного обучения в области безопасности жизнедеятельности и охраны труда. Рассматриваются уровни определения принципов отбора содержания и структурирования профессиональной подготовки будущего педагога в области охраны труда и безопасности жизнедеятельности, формирование умений и навыков, профессионализма в реализации законов взаимодействия «человек — среда».*

**Ключевые слова:** охрана труда, безопасность жизнедеятельности, окружающая среда, педагог, трудовое обучение, учитель технологий.

*The article deals with the functioning of Ukraine in safety management. Building a culture of safety performance is in the process of lifelong learning in the field of security and life safety. We consider the level of defining the principles of content selection and structuring of training future teachers in the field of occupational safety and life safety, development of skills and professionalism in implementing the laws of the «man — environment».*

**Keywords:** labor protection, safety, environmental educator, labor training, teacher technology.

УДК 378.8

А.М. Машталер  
м. Хмельницький, Україна

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

**Постановка проблеми.** Суспільство, що розвивається в умовах ринкових відносин, відчуває гостру потребу у фахівцях нового типу, в тому числі військовослужбовців. Формування таких особистостей — завдання суспільної і педагогічної науки і практики. Це відображено в державному освітньому стандарті вищої освіти (Закон України «Про освіту» від 23. 03. 1996 № 100/96-ВР зі змінами та доповненнями) [1].

За останні роки підвищився інтерес до проблеми професіоналізму офіцерів-прикордонників. Однак, незважаючи на широкий спектр досліджень у галузі професійної кар'єри та інших питань діяльності фахівців прикордонної служби [2, с. 32], розробка цієї проблеми є актуальною і потребує подальшого розвитку.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Пошук шляхів покращення професійної підготовки офіцерів-прикордонників потребує аналізу результатів досліджень науковців і практичних працівників. У цьому контексті особливого значення набувають дослідження сутності поняття професійної компетентності (В. Безпалько, Б. Гершунський, Е. Зеєр, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Монахов, В. Сластьонін та ін.).

Праці названих вище авторів сприяли накопиченню і систематизації знань, узагальненню досвіду практичної підготовки офіцерів-прикордонників. Проте в них недостатньо висвітлено проблеми формування професійної компетентності військовослужбовців прикордонної служби в системі підвищення кваліфікації як у теоретико-методологічному, так і в практичному аспектах.

**Метою** статті є визначення сутнісних характеристик професійної компетентності офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації.

**Виклад основного матеріалу.** Професія «офіцер» є однією з найскладніших професій суспільства, оскільки вона визначає здатність суб'єкта з високою ефективністю вирішувати професійні завдання в екстремальних умовах, пов'язаних з ризиком для життя, обмеженим часом

для прийняття рішення, високим рівнем відповідальності за свої дії і дії підлеглих. Особливої уваги заслуговує сфера професійної діяльності офіцерів-прикордонників, які проходять службу на державному кордоні України. Від якості їх професійної праці залежить рівень національної безпеки країни. Це вимагає від кожного офіцера-прикордонника високого професіоналізму. Тому під професіоналізмом військовослужбовців прикордонної служби розуміємо «високий рівень вирішення завдань, що становлять зміст діяльності фахівця в тій чи іншій галузі» [2, с. 52].

Для людини, яка обрала професію «офіцер-прикордонник» принциповою є її самосвідомість і самореалізація як військового професіонала. Зважаючи на це, потребує обґрунтованого наукового представлення поняття «професіоналізм». Дослідження на різних наукових рівнях дає можливість проникнути в усі його «виміри» як цілісного феномена.

У дослідженні проблеми формування професійної компетентності офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації використовуємо системно-діяльнісний підхід, що передбачає всесторонній аналіз складного і багатогранного процесу професійної діяльності фахівців прикордонної служби, обґрунтування всієї сукупності елементів цього процесу в їх взаємозв'язку і взаємозалежності.

Методологічні витоки системи понять про діяльність закладені в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Н. Кузьміної, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших вітчизняних учених. У роботах згадуваних авторів зазначається, що діяльність є одиницею життя, її функція полягає в тому щоб орієнтувати людину в предметному середовищі, допомагати їй встановлювати взаємозв'язки і вступати в активні відносини з навколишнім світом. З урахуванням цього, під професійною діяльністю ми будемо розуміти діяльність офіцера-прикордонника, спрямовану на досягнення суспільно значущих цілей, що відображають інтереси суспільства, держави (або будь-якого відомства, міністерства), а також інтереси самої особистості.

Розглядаючи професійну компетентність офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації, необхідно враховувати, що вона тісно взаємопов'язана з їх професіоналізмом [3, с. 69]. Ці поняття є найбільш вживані як у засобах масової інформації, літературі, так і в наукових працях, в яких розкривається сутність і зміст професійної діяльності фахівців. Незважаючи на «модність» цих понять, їх застосування часто не відповідає вимогам смислового навантаження, що відображає реальність. Такий стан можна пояснити відсутністю наукового підходу до пізнання сутності цих явищ.

Поняття «компетентність» і «професіоналізм» використовуються в різних наукових напрямках, проте дослідження в цій галузі — різнопрофільні і багатогранні. У зв'язку з цим, серед важливих суб'єктно-особистісних характеристик діяльності офіцерів-прикордонників є поняття «професіоналізму», «майстерності» і «компетентності». Зазначимо, що всі три поняття мають вектор, критерій досконалості діяльності, вищої якості та рівня її здійснення. Проте у державі збереглися умови, коли професійна компетентність, професіоналізм у всіх сферах діяльності залишаються недостатньо затребуваними. Наприклад, у роботі В. Чернова [4, с. 26] під час дослідження процесу формування професійної спрямованості особистості майбутнього офіцера ці поняття не згадуються взагалі, а група значущих професійних якостей відсутня, як така.

Спираючись на підходи, викладені в роботах А. Деркача [5, с. 158] і П. Образцова [6, с. 53] вважаємо за доцільне сформулювати визначення професійної компетентності військовослужбовців прикордонної служби: під професійною компетентністю офіцера-прикордонника слід розуміти професійну теоретичну і практичну підготовленість, а також здатність до вирішення виконавських і творчих завдань, виконання обов'язків за прямим посадовим призначенням.

Вивчення професійної компетентності на різних рівнях дає можливість проникнути у всі «виміри» цього явища як цілісного феномена. Порівняльний аналіз психолого-педагогічних досліджень професійної компетентності дозволив нам виділити такі ознаки:

– професійна компетентність є багатопараметрною системно-структурною багаторівневою інтегральною характеристикою професійної діяльності та особистості фахівця,

яка дозволяє йому ефективно вирішувати професійні завдання і проблеми різного рівня складності як у типових, так і нестандартних ситуаціях професійної взаємодії;

- професійна компетентність є важливою суб'єктно-особистісною характеристикою діяльності військовослужбовця;
- професійна компетентність — це динамічне психологічне утворення, синтез внутрішніх властивостей особистості;
- професійна компетентність визначає ефективність професійної діяльності фахівця й опосередковує його особистісно-професійний розвиток;
- професійна компетентність забезпечується сформованістю певного набору ключових і спеціальних компетенцій;
- професійна компетентність включає структурні складові види компетентностей, при цьому зміст та структурні зв'язки визначаються характером професійної діяльності;
- професійна компетентність проявляється у професійному досвіді фахівця;
- професійна компетентність розвивається в межах професійної освіти і професійної діяльності.

Розглянемо структуру професійної компетентності офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації. З урахуванням викладеного вище фахівець цієї галузі має на високому рівні володіти такими видами професійної підготовки:

- спеціальною — знання своєї справи;
- комп'ютерною — володіння інформаційно-комунікаційними технологіями;
- комунікативною — здатність до спілкування;
- адаптивною — вміння адаптуватися до нових умов, а також бути здатним реалізувати суб'єктивні якості особистості (індивідуальні особливості, здатність до самореалізації та ін.).

Феномен професійної компетентності офіцерів-прикордонників обумовлений дією загальних, особливих та одиничних закономірностей військової служби, а його сутність полягає у формуванні комплексу якостей, які відповідають вимогам професійної діяльності військовослужбовців державної прикордонної служби. Зміст професійної компетентності визначається цілями, завданнями і характером такого виду діяльності [2, с. 28]. З огляду на це, виникла потреба розглянути сутність та основні характеристики професійної діяльності офіцера-прикордонника, її зв'язок з професійною компетентністю фахівця державної прикордонної служби.

Професійна діяльність офіцерів-прикордонників проходить у специфічних умовах і має важливе значення для держави. Разом із тим, такий вид діяльності має ознаки, властиві для інших видів професійної діяльності. Спираючись на дослідження А. Деркача [5, с. 490] вважаємо, що діяльність офіцера-прикордонника — це усвідомлене цілеспрямоване виконання військовослужбовцями Держприкордонслужби військового обов'язку, в процесі якого він реалізує себе як суб'єкт військово-професійної діяльності, повсякденних відносин, власного розвитку, і використовуючи предмети та засоби такої діяльності, забезпечує надійну охорону державного кордону.

Характерними особливостями професійної компетентності офіцерів-прикордонників є: виокремленість цілей і завдань прикордонної служби їх закріплення у законах, військових статутах і наказах; поєднання в завданнях різноманітності складових, які визначають поліфункціональність діяльності фахівців прикордонної служби; інтегративний характер результатів діяльності військовослужбовців, що складається з готовності особового складу, його морально-психологічного стану та якісних позитивних змін конкретної особистості військовослужбовця; відповідність індивідуальних якостей і дій офіцера-прикордонника щодо висунутих цілей, завдань і функцій.

Професійна компетентність офіцерів-прикордонників за умовами, змістом і діяльністю має такі характеристики: соціально-правову, функціональну і тимчасову регламентацію працівника прикордонної служби (військово-професійної діяльності, взаємин і особистісного розвитку військовослужбовців); екстремальність умов виконання професійних обов'язків; колективний

характер військової служби та безпосередню взаємодію військовослужбовців у процесі діяльності і спілкування.

На основі змістовної інтерпретації вимог, що висувається до офіцера-прикордонника нами сформовані професійні якості, якими має володіти сучасний прикордонник. У процесі факторного аналізу експертних оцінок виділено шість чинників, які відображають загальну структуру вимог до професійної діяльності офіцера-прикордонника:

- перший чинник об'єднав професійні вміння і навички, які відображають основні вимоги практичної професійної діяльності та її специфіку. Ми їх виділяємо як спеціальні якості;
- другий чинник об'єднав ознаки, які найбільш повно характеризують командні якості офіцера-прикордонника;
- третій чинник об'єднав навички, здібності і вміння, що відображають уміння військового фахівця оперативно й адекватно реагувати на зміну ситуації. Цей чинник ми відносимо до адаптивних якостей офіцерів-прикордонників;
- четвертий чинник об'єднав професійні вміння і навички, змістовий аналіз яких дозволив визначити їх загальну комунікативну спрямованість. Виходячи з цього ми їх виділили як комунікативні якості;
- п'ятий чинник об'єднав ознаки, що відображають управлінські якості офіцерського складу;
- шостий чинник об'єднав професійні якості, визначені як виконавські якості фахівця прикордонної служби.

Таке структурування професійних якостей дозволило визначити найбільш значимі сфери професійної діяльності офіцера-прикордонника, відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців підрозділів та органів охорони кордону. Наприклад, оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) дозволить сформувати спеціальні, адаптивні і комунікативні компоненти професійної компетентності військовослужбовців прикордонної служби.

Формування професійної компетентності офіцерів-прикордонників здійснюється в межах усебічної підготовки і становлення військових кадрів у цілісній системі діяльності військовослужбовців прикордонної служби. Досягнути цього можна через неперервну освіту офіцерів-прикордонників. Це сприяє формуванню стійкої професійної компетентності фахівців прикордонної служби, яка одночасно є метою, результатом і критерієм продуктивності системи формування професійної компетентності офіцерів-прикордонників.

**Висновки.** Обґрунтування соціальної зумовленості професійної компетентності офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації та аналіз її характеристик, дають підстави вирішувати проблему саморегуляції цілеспрямованої діяльнісної активності на основі нормативно-функціональної моделі фахівця прикордонної служби, яка відображає компоненти професіоналізму офіцерських кадрів. Формування професійних якостей офіцера-прикордонника відбувається у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Обґрунтування змісту спеціальних дисциплін і подачі навчального матеріалу під час підвищення кваліфікації потребує більш предметного розгляду та розробки індивідуальних алгоритмів навчальних дій офіцерів-прикордонників у процесі групових і самостійних занять.

### Література:

1. Про освіту : Закон України від 23. 03. 1996 р. № 100/96-ВР із змінами та доповненнями [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
2. Будник, С. М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.07 / Будник Сергій Михайлович. — Хмельницький, 2006. — 231 с.
3. Ягупов, В. В. Педагогіка : навч. посіб. [Текст] / В. В. Ягупов. — К. : Либідь, 2002. — 560 с.
4. Чернов, В. Каким быть будущему офицеру? [Текст] / В. Чернов // Ориентир. — 2002. — № 5. — С. 26-27.
5. Деркач, А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований [Текст] / А. А. Деркач. — М., 1999. — 392 с.

6. Образцов, П. И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в системе профессиональной подготовки военных специалистов : дис. докт. пед. наук : 13.00.08. / Образцов Павло Иванович. — М., 2000. — 480 с.

7. Суворов, А. І. Професійна спрямованість як засіб формування професійних здібностей майбутніх офіцерів прикордонників [Текст] / А. І. Суворов // Сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти у вищих навчальних закладах України : матеріали Всеукр. наук.-теорет. конф., 18-19 жовтня 2007 року / Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький : Вид-во НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2007. — С. 52-53.

*У статті використано системно-діяльнісний підхід для вирішення проблеми формування професійної компетентності офіцерів-прикордонників у системі підвищення кваліфікації. Порівняльний аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив виділити ознаки професійної компетентності. Встановлено, що професійна компетентність офіцерів-прикордонників має такі характеристики: соціально-правову, функціональну і тимчасову регламентацію працівника прикордонної служби; екстремальність умов виконання професійних обов'язків; колективний характер військової служби та безпосередню взаємодію військовослужбовців у процесі діяльності та спілкування.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, офіцери-прикордонники, практична підготовка, кордон, діяльність, знання.

*В статье использован системно-деятельностный подход к решению проблемы формирования профессиональной компетентности офицеров-пограничников в системе повышения квалификации. Сравнительный анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить признаки профессиональной компетентности. Установлено, что профессиональная компетентность офицеров-пограничников имеет следующие характеристики: социально-правовую, функциональную и временную регламентацию работника пограничной службы; экстремальность условий выполнения профессиональных обязанностей; коллективный характер военной службы и непосредственное взаимодействие военнослужащих в процессе деятельности и общения.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, офицеры-пограничники, практическая подготовка, граница, деятельность, знания.

*The article uses the system-activity approach to address the problem of professional competence of border guard officers in-service training. Comparative analysis of psychological and educational research allowed to identify features of professional competence. Established that the professional competence of and border guard officers have the following characteristics: socio-legal, functional and temporal regulation of cross-border services officer; extreme conditions to carry out, the collective nature of military service and direct interaction during military operations and communication.*

**Keywords:** professional competence, officers, border guards, practical training, border, activities, knowledge.

УДК 378:621.007.2

О.П. Миколюк  
м. Вінниця, Україна

## ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-КОНСТРУКТОРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

**Постановка проблеми.** В умовах інтеграції економіки України в Європейський простір інженерна освіта вимагає відповідних змін та вдосконалень та ставить перед собою певну кількість гострих питань і проблем. Існує невідповідність між навичками, які здобувають випускники вищих аграрних навчальних закладів та навичками, необхідними для сучасного сільськогосподарського виробництва, ефективність роботи якого тісно пов'язана з якісною професійною підготовкою майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю. Для міжнародної співпраці українських та іноземних аграрних фірм та компаній у спільних інженерних проектах необхідні фахівці з сучасними технічними знаннями та навичками, зі знаннями 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, в тому числі інженерів-конструкторів аграрного профілю.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Сутність та структуру компетентності взагалі досліджували такі науковці як І. Зимняя, Дж. Равен, І. Родигіна, Ю. Татур, М. Холодна, А. Хуторський та ін.

Сутність і структуру іншомовної комунікативної компетентності з'ясували 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. Мінєєва, 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 сутності іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю.

**Виклад основного матеріалу.** Розкриваючи поняття «іншомовна компетентність», доцільно буде звернути увагу на поняття «компетенція», «компетентність», «компетентний».

У тлумачному словнику С. Ожегова поняття «компетенція» визначається як «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чієїсь повноважень, прав» [15, с. 289].

Найновіший енциклопедичний словник трактує поняття «компетенція» як «коло повноважень якого-небудь органа, посадової особи; коло питань, в яких конкретна особа має знання, досвід» [13, с. 595].

У тлумачному словнику сучасної російської мови «компетенція — це коло питань, явищ, в яких особа авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ» [25, с. 358].

«Компетенція — це добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи», таке визначення дає новий тлумачний словник української мови [14, с. 874].

«Компетентний — 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [14, с. 874].

Згідно з тлумачним словником С. Ожегова поняття «компетентний» означає «знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; який володіє компетенцією» [15, с. 289].

У сучасному тлумачному словнику російської мови компетентний — це той, «який має ґрунтовні знання в якій-небудь галузі, знаючий; заснований на обізнаності, вагомий, авторитетний; який володіє компетенцією, правочинний» [22, с. 282].

Поняття «компетентність» визначається науковцями як здатність людини до практичної діяльності, а «компетенція» як змістовний компонент даної здатності у вигляді знань, вмінь та навичок [20; 28].

Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії.

У структурі компетентності Дж. Равен виділяє 4 компоненти:

- когнітивний;
- афективний;
- вольовий;
- навички та досвід [17].

На думку Ю. Татура, «компетентність спеціаліста з вищою освітою — це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід,

особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній та соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [24, с. 9].

Ю. Татур виділяє п'ять аспектів у структурі компетентності:

- мотиваційний;
- когнітивний;
- поведінковий;
- ціннісно-смысловий;
- емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву [Ю. Татур].

На думку І. Родигіної, «компетентність — це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану — взагалі будь-якій людині» [18, с. 32-33].

М. Холодна вважає, що компетентність — це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні відповідати таким вимогам:

- різноманітності (певна кількість різних знань про різне);
- структурованості; гнучкості; оперативності і доступності;
- здатності до застосування знань у нових ситуаціях;
- категоріальний характер знань;
- володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями;
- рефлексії, тобто знання про широту і глибину своїх знань [26, с. 207].

І. Зимняя до складу компетентності включає такі складові:

- а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);
- б) володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний аспект);
- в) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);
- г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект);
- д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [5, с. 25-26].

Ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів, І. Зимняя виділяє три групи компетентностей:

- особистісні — компетентності, що стосуються себе самого як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- комунікативні — компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми;
- діяльнісні — компетентності, що стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах.

А. Хуторський виводить трирівневу ієрархію компетентностей:

- ключові;
- загальнопредметні;
- предметні.

Набір ключових компетентностей визначається соціумом, для різних країн є різним і залежить від ціннісних орієнтацій, світогляду окремого співтовариства [29].

На думку А. Петрової, наукова категорія компетентності є «інтегративною якістю особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, узагальнених способів розв'язання завдань на основі використання професійного й життєвого досвіду в стандартних і нестандартних ситуаціях; поєднує в собі мотиваційну, когнітивну, рефлексивну, стимулюючу сфери особистості; компетентність містить комплекс необхідних компетенцій, якими визначається готовність людини до ефективної професійної діяльності» [16, с. 6].

Науковці, що досліджують професійну компетентність спеціаліста з вищою технічною освітою, визначають її як характеристику особистості, що є системною та динамічно розвивається (сукупність здібностей, знань, вмінь, ділових та особистісних якостей), яка показує володіння сучасними технологіями і методами вирішення професійних завдань різного рівня складності та дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю [4, с. 23].

Е. Бібікова визначає професійну компетентність як інтегративну якість особистості фахівця — системне явище, що охоплює знання, уміння, навички, професійно значущі властивості, що забезпечують ефективне виконання ним власних професійних обов'язків. Як інтегративне утворення, професійна компетентність охоплює функціональний, мотиваційний, рефлексивний та комунікативний компоненти [2].

У галузі лінгвістики термін «мовна компетентність» був введений американським вченим Н. Хомським. На його думку, це знання системи мови, її норм, правил і форм [27].

Термін «комунікативна компетентність» ввійшов у науковий обіг у 1972 р. завдяки працям американського лінгвіста Д. Хаймза. Учений вживає його у значенні знання, що дає змогу індивідові здійснювати функціонально спрямоване мовленнєве спілкування та забезпечує досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури [30].

За Е. Бібіковою, важливим структурним компонентом професійної компетентності є комунікативна компетентність, яка є якісною характеристикою особистості фахівця та охоплює сукупність науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок у сфері здійснення професійної комунікації, досвід здійснення професійної взаємодії, стійку мотивацію професійного спілкування. Засобом формування професійної комунікативної компетентності є спілкування, однак у тому випадку, якщо воно здійснюється на діяльній, мотиваційній, ситуативно-обумовленій основі з використанням професійно зорієнтованого змісту як теми спілкування [2].

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, комунікативні мовні компетенції є такими, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з таких компонентів, як лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції, і реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності (сприймання, продукція, інтеракція або медіація) [3].

А. Насіханова розглядає іншомовну компетенцію як результат професійної підготовки, готовності до іншомовної діяльності у різних сферах згідно з пріоритетами особистості. На її думку, іншомовна компетенція не є простою сукупністю знань, навичок, умінь, але, як результат навчального процесу, вона відбиває взаємодію іншомовних знань, умінь і ціннісних відношень особистості. Як процес розвитку, іншомовна компетенція є зміною станів особистості у багаторівневій освітній системі. Формування іншомовної компетенції є одним із завдань виховання повноцінної мовної особистості в умовах університетської освіти [12].

На думку С. Саярової, іншомовна компетентність — це сукупність знань, навичок та вмінь, що формуються у процесі вивчення іноземної мови, а також здатність до виконання певної діяльності на основі отриманих знань, навичок та вмінь [21].

Іншомовна комунікативна компетентність особистості розглядається Н. Копиловою з позиції різних підходів:

1) особистісний підхід, згідно з яким іншомовна комунікативна компетентність є актуалізацією іншомовних компетенцій як базових навичок і передбачає готовність до прояву компетенцій, володіння знанням змісту компетенції, досвід демонстрації компетенції у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, відношення до змісту компетенції та об'єкту її застосування, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату застосування компетенції;

2) системно-структурний підхід, який вказує на те, що іншомовна комунікативна компетентність є системою, до якої належать такі складові: комунікативні та пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність та готовність до іншомовного



спілкування;

3) акмеологічний підхід, відносно якого іншомовна комунікативна компетентність є багаторівневою інтегральною особистісною якістю, яка дозволяє людині ставити та ефективно вирішувати задачі і проблеми різного рівня складності у сфері іншомовної взаємодії. Майбутній фахівець, що досяг високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здатен продуктивно діяти на засадах іншомовних компетенцій у різних, зокрема професійних ситуаціях [7].

Науковці вважають, що іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною особистісно-професійною якістю людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується у готовності на певній основі до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій [6].

А. Курпешева визначає іншомовну комунікативну компетентність як якість особистості суб'єкта іншомовної мовленнєвої діяльності, що визначає її здатність реалізувати продуктивні (говоріння, письмо) і рецептивні (аудіювання, читання/переклад) форми мовленнєвого спілкування [10].

А. Андрієнко розглядає поняття «іншомовна професійна комунікативна компетентність» як здатність майбутнього випускника вищого технічного навчального закладу діяти у режимі вторинної мовної особистості у професійно спрямованій ситуації спілкування з фахівцями з інших країн, готовність до здійснення міжкультурної професійної взаємодії у полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності та інтеграції [1].

Науковці, що займаються дослідженням професійної компетентності інженерів-педагогів, виділяють її важливий компонент — іншомовну комунікативну компетентність. Іншомовна комунікативна компетентність дає інженеру-педагогу можливість повноцінно працювати з іноземними інформаційними джерелами, знайомитися з новими світовими технологіями, тенденціями в науці та техніці, встановлювати контакти із зарубіжними партнерами в процесі професійної діяльності. Головною метою навчання іноземній мові майбутнього спеціаліста є формування, розвиток і удосконалення іншомовної комунікативної компетентності, що полегшує спеціалісту входження у професійне світове співтовариство і дозволяє успішно функціонувати в ньому. Для того, щоб спілкуватися з іноземними колегами, необхідно мати достатній об'єм тезауруса, навичок усного мовлення, навичок спілкування на іноземній мові. Готовність до міжкультурної співпраці в професійній сфері призводить до гострої необхідності майбутніх інженерів-педагогів володіти іншомовною комунікативною компетентністю [8].

Е. Бібікова визначає іншомовну комунікативну компетентність як здатність та готовність суб'єкта професійної діяльності до здійснення професійного спілкування іноземною мовою. Вона передбачає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (мовлення, аудіювання, читання, письмо), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) та навичок оперування ними [2].

О. Мінеєва розглядає поняття «професійно-іншомовна комунікативна компетентність інженерів» як інтегральну якість суб'єкта професійної інженерної діяльності, що характеризує його прагнення і здатність здійснювати ефективно повсякденне та професійно-ділове іншомовне спілкування. За О. Мінеєвою, професійно-іншомовна комунікативна компетентність інженерів складається з цінносно-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-креативного компонентів [11].

На думку Г. Кручиніної та О. Михайлової, професійно-іншомовна компетентність студентів інженерних спеціальностей є здатність і готовність майбутніх спеціалістів вирішувати комунікативні завдання у сфері професійної діяльності, здійснюючи іншомовне спілкування з носіями іноземної мови і виконуючи пошук і аналіз інформації, яка є необхідною для вивчення зарубіжного досвіду, а також працювати з науково-технічною літературою і документацією на іноземній мові у сфері обраної спеціалізації. Професійно-іншомовна компетентність включає інваріантну та варіативну складові, які об'єднують готовність спеціаліста використовувати

іноземну мову як в ситуаціях повсякденного, так і професійного спілкування [9].

О. Савченко розуміє під іншомовною комунікативною компетентністю майбутніх інженерів вміння співвідносити мовні засоби з конкретними сферами, ситуаціями, умовами та завданнями спілкування. Тобто іншомовна комунікативна компетентність визначає здатність і готовність суб'єкта професійної діяльності до здійснення професійного спілкування іноземною мовою. Вона припускає сформованість комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі), наявність мовних знань (фонетичних, граматичних, лексичних) і навичок оперування ними [19].

**Висновки.** На основі проведеного дослідження ми робимо висновок, що іншомовна професійна компетентність майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю — це сформована сукупність професійних якостей, знань, умінь, навичок, які забезпечують здатність та готовність майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування з іноземними партнерами, до пошуку і аналізу інформації іноземною мовою з метою вивчення зарубіжного досвіду, до праці з науково-технічною літературою і документацією іноземною мовою у сфері обраної спеціалізації та до вирішення практичних професійних завдань у своїй майбутній діяльності.

### Література:

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов в условиях применения новых информационных технологий обучения. [Электронный ресурс] / А.С. Андриенко. — Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/archive/doc2008/4/02.doc>
2. Библикова Э.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Майкоп, 2006. — 29 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання, доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. — К.: Ленвіт, 2003. — 273 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. — пед. ун-та, 2000. — с. 182-190.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 66 с. [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. — Режим доступа: [http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya\\_1\\_sod.pdf](http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf)
6. Изория Н.М. Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — М., 2008. — 24 с.
7. Копылова Н.В. Становление иноязычной коммуникативной компетенции личности. [Электронный ресурс] / Н.В. Копылова. — Режим доступа: <http://forum.acmeology.ru/files/journal/N3-2007/kopylova.pdf>
8. Кравченко Е.В., Склярова С.С. Иноязычная коммуникативная компетентность будущих инженеров-педагогов. [Электронный ресурс] / Е.В. Кравченко, С.С. Склярова. — Режим доступа: [http://archie.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pipo/2008\\_20/08kevcft.PDF](http://archie.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pipo/2008_20/08kevcft.PDF)
9. Кручинина Г.А., Михайлова Е.Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей с использованием средств информационных и коммуникационных технологий. [Электронный ресурс] / Г.А. Кручинина. — Режим доступа: [http://conf.sfu-kras.ru/uploads/3\\_KruchininaG.A..pdf](http://conf.sfu-kras.ru/uploads/3_KruchininaG.A..pdf)
10. Курпешева А.И. Формирование инвариантов иноязычной коммуникативной компетентности в процессе самостоятельной работы студента технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. [Электронный ресурс] / А.И. Курпешева. — Режим доступа: [http://dibase.ru/article/24052013\\_121867\\_kurpesheva/1](http://dibase.ru/article/24052013_121867_kurpesheva/1)
11. 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.dissercat.com/content>
12. Насиханова А.З. Иноязычная компетенция как компонент профессиональной подготовки специалиста в процессе обучения в вузе. [Электронный ресурс] / А.З. Насиханова. — Режим доступа: <http://lingvomaster.ru/files/354.pdf>
13. Новейший энциклопедический словарь. М.: «Изд-во АСТ»; «Изд-во Астрель»; ООО «Транзиткнига», 2004. — 1424 с.
14. Новый тлумачний словник української мови (у трьох томах). Том 1, А-К / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. — Київ, Вид-во «АКОНІТ», 2006. — 926 с.
15. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — 23-е изд., испр. — М.: Русский язык, 1990. — 917 с.

16. Петрова А.І. Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньо-економічної діяльності в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. — Вінниця, 2009. — 20 с.
17. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. — М.: «Когито-Центр», 2001. — 142 с.
18. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. — Х.: Вид. група «Основа», 2005, 96 с. — (Б-ка журн. «Управління школою»; вип.8 (32)).
19. Савченко О.О. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів інженерно-технічного профілю. [Електронний ресурс] / О.О. Савченко. — Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/157.pdf>
20. Сафонова В.В. Социокультурный поход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М., 1993. — 47 с.
21. Саярова С.А. Иноязычная компетентность как составная часть профессиональной компетентности будущего специалиста в области прикладной информатики и вычислительной техники / С.А. Саярова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012г.) — СПб.: Реноме, 2012. — с. 290-292.
22. Современный толковый словарь русского языка / Сост. Л. Прокофьева. — СПб.: Норинт, 2005. — 960 с.
23. Софьина В.Н. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности специалиста / В.Н. Софьина // Прикладная психология. — 2005. — №6. — С. 65-71.
24. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3. — С. 20-26.
25. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Под ред. Татьянченко Н.Ф. М.: Альта-Пресс, 2005. — 1216 с.
26. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с. (Серия «Мастера психологии»).
27. Хомской Н. Язык и мышление. — М.: Рус. яз., 1972. — 123 с.
28. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. [Електронний ресурс] / А.В. Хуторской. — Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
29. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в общеобразовательной школе. — М.: ИОСОРАО, 2002. — С. 135-157.
30. Hymes D. On Communicative Competence // C.J. Brumfit and K. Johnson (eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. London, 1979. P.5-27.

*В статті розглядаються поняття «компетентність», «іншомовна компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «професійна компетентність фахівця з вищою технічною освітою», «професійно-іншомовна компетентність майбутніх інженерів». Досліджується сутність іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-конструкторів аграрного профілю.*

**Ключові слова:** компетентність, компетентний, іншомовна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, професійна компетентність, майбутній інженер, іншомовна професійна компетентність, майбутній інженер конструктор аграрного профілю.

*В статье рассматриваются понятия «компетентность», «иноязычная компетентность», «иноязычная коммуникативная компетентность», «профессиональная компетентность специалиста с высшим техническим образованием», «профессионально-иноязычная компетентность будущих инженеров». Исследуется сущность иноязычной профессиональной компетентности будущих инженеров-конструкторов аграрного профиля.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетентный, иноязычная компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, будущий инженер, иноязычная профессиональная компетентность, будущий инженер-конструктор аграрного профиля.

*The article examines the concepts «competence», «foreign language competence», «foreign language communicative competence», «professional competence of a specialist with the higher technical education», «professional foreign language competence of the future engineers». It studies the essence of the foreign language professional competence of the future agrarian design engineers.*

**Keywords:** competence, competent, foreign language competence, foreign language communicative competence, professional competence, a future engineer, foreign language professional competence, a future agrarian design engineer.

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ

**Постановка проблеми.** Необхідність приєднання України до Болонського процесу було продиктовано часом та передбачає прагнення мати конкурентноспроможних фахівців на європейському ринку праці. Саме в цьому полягає одна з основних цілей вищої освіти — підготовка висококваліфікованих, конкурентноспроможних фахівців. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у використанні освітніх інновацій, технологій. Однією з таких технологій є метод проектів, який застосовувався ще на початку двадцятого століття в США та інших країнах світу й успішно застосовується нині, зокрема у процесі навчання студентів іноземних мов у вищих навчальних закладах України.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Теоретичне обґрунтування та умови реалізації методу проектів розкривають Є. Ахмеджянова, Г. Гордійчук, В. Гузеєв, Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Пахомова, Є. Полат, І. Соловійов.

Проблему використання методу проектів у процесі іншомовної підготовки розглядали Е. Арванітопуло, І. Бекренєва, І. Зимня, О. Кільмухаметова, Л. Морська, Я. Пришляк, Ж. Фріцко.

**Мета статті** — розкриття сутності методу проектів та шляхів його втілення в навчальній процес іншомовної підготовки фахівців технічних спеціальностей.

*Наукова новизна* зумовлена авторським підходом щодо проблематики використання методу проектів у процесі іншомовної підготовки фахівців технічних спеціальностей з метою підвищення якості навчання та досягнення вищого рівня навчально-виховного процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Згідно з загальноприйнятою думкою, метод проектів започатковано на початку ХХ століття в США. Але у 1879 р. при Вашингтонському університеті у Сент-Луїсі було засновано школу ручного навчання, в роботі якої використовувався цей метод. Школярам було необхідно не тільки розробити проекти, але й реалізувати їх у майстернях. За цих умов учні самі відповідали за планування та реалізацію проекту.

Якість сучасної освіти визначається, на наш погляд, рівнем засвоєння студентами предметних знань, умінням використовувати їх на практиці, самовдосконаленням, застосуванням на практиці міждисциплінарних зв'язків, комунікативними вміннями, навичками роботи з інформацією, що представлена в різному вигляді, використанням її з метою вирішення різних завдань, умінням працювати в групі тощо. Ідея методу проектів базується на перенесенні акценту з виконання різного виду вправ на активну розумову діяльність студента, що вимагає володіння ним значними мовними засобами, творчого підходу, сформованості комунікативних навичок.

На думку професора Є. Полат, яка є одним із теоретиків проектної діяльності, метод проектів — це «узагальнена модель визначення способу досягнення поставленої мети, алгоритм пізнавальної діяльності» [6, с. 37].

Проект представляє собою вид творчої діяльності учасників, що спирається на набуті ними знання з різних предметів, із різних галузей, життєвий досвід, уяву, психологічні характеристики особистості учасників проектування. Проекти можна класифікувати за характером домінуючої в них діяльності — пошукові, дослідницькі, творчі, ігрові, практико-орієнтовані; за змістом — моно проекти (в одній галузі знань), міжпредметні; за характером координації — безпосередня та неявна; за характером контактів — між учасниками одного колективу (академічної групи), між навчальними закладами міста, регіону, такі, що охоплюють країну і, навіть, учасників різних країн світу; за кількістю учасників проекту — індивідуальні, парні, групові, колективні, масові

[2, с. 81-82].

Метод проектів — це дидактичний засіб, який сприяє формуванню навичок цілеспрямованості і дозволяє студентам знаходити оптимальні шляхи досягнення сформульованих цілей за умов відповідного керівництва з боку педагога. Контроль і самоконтроль забезпечують ефективність освоєння необхідних знань.

Зауважимо, що емоційна забарвленість процесу навчання сприяє створенню працездатних творчих колективів студентів, об'єднаних єдиною метою, мотивованих на досягнення цієї мети в задані терміни.

Робота над проектом забезпечує варіативність тематики, форм роботи, оформлення результатів згідно з отриманими висновками; підвищує ефективність набуття та засвоєння знань із предмета, що вивчається, оскільки формулює і вирішує проблему, змушуючи учасників думати, розмірковувати, застосовувати весь наявний у них багаж знань; підвищує мотивацію навчання шляхом одержання задоволення від самого процесу роботи, її результатів та форми презентації (для цього можна включати до процесу підготовки і презентації проекту жарти, ігрові моменти, ребуси тощо); уможливорює дієвість особистісного фактора (викладення власного бачення цікавої тематики, шляхів її висвітлення, можливість думати і говорити про себе, своє життя, свої захоплення та інтереси). Практична діяльність є адаптованою для використання учнями і студентами різного рівня підготовки, будь-якого віку, у будь-яких галузях знань.

Мета використання методу проектів на уроках іноземної мови полягає в формуванні лінгвістичних та країнознавчих умінь студента, тобто навчання практичному володінню іноземною мовою, вивчення культури країни-носія мови та більш повне пізнання рідної країни. Метод проектів забезпечує активну мовленнєву практику кожному учаснику, можливість формулювати і висловлювати думку, мислити на іноземною мовою, активний діалог культур. Студентам пропонуються професійно-орієнтовані теми проектів. Також студенти можуть пропонувати теми проектної діяльності самостійно, що автоматично підвищує мотивацію до роботи. В розробці проекту можуть брати участь як студенти, так і викладачі, спеціалісти з інших кафедр, тобто всі, хто бажає підвищити свою мовну кваліфікацію.

Проект може тривати впродовж короткого періоду або бути тривалим — упродовж кількох тижнів або навіть усього навчального року (наприклад, якщо це спільний довгостроковий проект з іншим навчальним закладом).

Робота над проектом відбувається за такими етапами [4, с. 109]:

- підготовчий етап включає в себе визначення теми і термінів роботи, формулювання проблеми, формування груп виконавців (беручи до уваги рівень мовної підготовки та успішності учнів);
- організаційний етап із аналізом проблеми, визначенням джерел необхідної інформації, вибором методів дослідження, розподілом ролей у групі, попереднім вибором форми презентації проекту, плануванням роботи з вирішення завдань проекту у групах;
- робочий етап включає збір, обробку і систематизацію інформації, оформлення результатів роботи, підготовку презентації (доповідь, відеофільм, конференція, конкурс тощо), аналіз і обговорення результатів, пробну презентацію проекту;
- презентація проекту з викладенням одержаних результатів, висновків, їх захистом;
- підведення підсумків із рефлексією одержаних даних, обговоренням методів і перебігу дослідження, аналізом набутого досвіду для роботи над наступними проектами, науковими роботами, аналіз важливості вибору теми для кожної людини, для життя ВНЗ, міста, країни.

Більш докладно проаналізуємо кожен етап.

Підготовчий етап — ключ до успішної роботи над проектом. Рівень кваліфікації, загальної освіченості, ерудиції викладача відіграє основну роль. На нашу думку, викладач має чітко визначити навчальні завдання. З'ясувати, яку допомогу може надати учасникам, не пропонуючи готових рішень. Йому необхідно до початку (або паралельно) роботи над проектом запропонувати систему комунікативних вправ, що зможуть забезпечити її мовленнєвий рівень.

Учасники проектування мають вільно володіти активною лексикою та граматику в межах пропонованої тематики, вміти будувати всі типи запитань, включаючи розділові, оскільки вони часто використовуються носіями мови, систематично повторювати мовленнєві звороти типу «there is/are», комунікативні мовленнєві штампи і кліше типу «I think..., I am sure..., It seems to me..., As for me..., etc.». Зрозуміло, що тренування учасників у використанні кліше і штампів необхідно здійснювати впродовж усього терміну навчання. Викладач може заохочувати тих учасників, які часто і влучно використовують мовні штампи, кліше і звороти, більш високими оцінками при підведенні підсумків на окремому занятті і під час оцінювання результатів проекту в цілому.

Як переконує аналіз літератури з проблеми дослідження, групи учасників дослідження необхідно формувати з врахуванням психологічної сумісності, бажано включати до групи учасників із різним рівнем знань та підготовки. Формуючи мовні та мовленнєві уміння учасників, викладач у рамках проекту навчає студентів стратегії і тактики групового спілкування, оскільки ці комунікативні прийоми сприятимуть логічному, зв'язному і продуктивному висловлюванню учасників проекту.

Під час робочого етапу проектної діяльності можуть використовуватись такі методи: опитування та анкетування обстежуваного контингенту людей, бесіди та інтерв'ю, відвідування рекламних акцій, вивчення літератури, використання Інтернет-ресурсів, аналіз, систематизація та обробка одержаних даних тощо. Проект обов'язково має мати практичну значущість, професійну спрямованість. З цією метою доцільно, на нашу думку, результати проектної діяльності оформити у вигляді мультимедійної презентації, електронної газети, фотовиставки, альбому.

Як переконує власний досвід застосування проектної технології, використана в повному обсязі проектна технологія сприяє досягненню таких цілей:

- розширює словниковий запас студента, можливості міжкультурного спілкування; дозволяє закріпити вивчений лексико-граматичний матеріал із іноземної мови;
- стимулює розвиток творчого мислення, уяви, створює можливість виокремлення проблеми та її вирішення, загальну широку освіченість, інтелігентність;
- сприяє вільному висловлюванню думки і осмисленню того, що сприймається;
- за умов вдалого вибору теми проекту сприяє активній життєвій і громадянській позиції студента;
- виховує кращі моральні якості — патріотизм, любов до своєї країни, гордість за свою націю, розширює світосприймання та світогляд, тобто працює на ініціацію та підтримання національної ідеї.

Темою проекту з іноземної мови може бути будь-яка проблема, що передбачає обов'язкове використання фактів та інформації з різних галузей знань, залучає до роботи всіх учасників проекту, пропонуючи кожному завдання з урахуванням його рівня мовної підготовки. Теми проектної діяльності можуть бути пов'язані з країнами-носіями мови, країною проживання і використовувати порівняння фактів, явищ, подій, умов життя людей, нюансів менталітету, традицій, релігії, спортивного життя, сімейних цінностей тощо. У коледжах технічного спрямування теми проектів можуть відображати будь-які цікаві технічні, екологічні, інформаційні, соціальні, міждисциплінарні проблеми.

Прикладами тем проектів для студентів технічного коледжу можуть бути такі: «Історія виникнення автомобіля»; «Система електроустаткування автомобіля»; «Автоматизація системи управління рухом транспорту в м. Вінниця», «Функції станцій технічного обслуговування»; «Творчість комп'ютера в підготовці реферату»; «Інтернет і його вплив на життя людства»; «Процесори та мікропроцесори»; «Історія виникнення радіо», «Мобільний телефон — сучасний засіб зв'язку» тощо.

Під час вивчення теми «Automobile industry history» в проекті пропонується провести дослідження та скласти публіцистичну статтю (або розробити веб-сайт) щодо історії виникнення автомобілю. Мовна тема «Mobile phones» передбачає проект, котрий може бути присвячений

складанню й оформленню буклету про історію виникнення телефону та його сучасні різновиди. Проектна тема «Automobile electrical system» передбачає дослідницьку розробку проблеми електроустаткування автомобілів і тракторів.

Спочатку всі майбутні дії проектуються студентами в теоретичному вигляді з обов'язковим виявленням можливих проблем і протиріч, із розробкою варіантів їх подолання. Потім усі ідеї перевіряються на практиці. Упродовж реалізації проекту завдання діяльності студентів можуть уточнюватися і конкретизуватися, до них можуть вноситися корективи щодо оформлення, тематики, змісту.

На етапі презентації відбувається захист проекту. З метою здійснення ефективної дискусії, викладач попередньо знайомиться з результатами роботи студентів. Учасникам необхідно яскраво представити весь зібраний матеріал, оформити його в доступній для сприйняття формі. Такою формою може бути презентація з таблицями, схемами, діаграмами, малюнками, фотомонтажем тощо. Це може бути також відеофільм, радіопередача, буклет, альбом, гумористичний спектакль тощо.

Важливим етапом проектної діяльності є етап підведення підсумків і рефлексії. Підводити підсумки можуть як викладачі, так і самі учасники або члени експертної групи з незадіяних студентів своєї чи іншої групи/факультету (додаткове включення в контингент «учасників»). Проект оцінюється в цілому, без виправлення помилок (таку роботу можна зробити на окремому занятті), виділивши додатково деякі номінації (наприклад, «найсмівливіший проект», «найцікавіший», «найвишуканіший», «найвеселіший», «найсерйозніший» тощо). Під час оцінювання результатів проекту та підведення підсумків дуже важливим є оцінювання динаміки особистісного зростання учасників проекту, їх людських якостей, уміння працювати в команді, оволодіння методами наукового пошуку інформації тощо.

Ми практикуємо попередній захист проектів із метою ліквідації помилок, недоречностей тощо. Таким чином, помилки будуть знайдені заздалегідь і завершальний варіант проекту не матиме виправлень, вся увага буде зосереджена на творчому аспекті проекту, на оригінальності, різнобічності підходів до вирішення поставленої проблеми.

На нашу думку, суть та цінність навчальних проектів — навчити студентів проектувати власну траєкторію дій під час вирішення того або іншого соціокультурного питання. За умов застосування цього методу роль викладача також змінюється. Вона неоднакова на різних етапах проектування. Викладач виступає в ролі консультанта, помічника, спостерігача, джерела інформації, координатора. Головне, що на всіх етапах роботи над проектом викладач ініціює самостійну пошукову, творчу діяльність студентів, спрямовує їх на вирішення певних проблем і пошук шляхів їх розв'язання.

На думку багатьох дослідників, робота над проектами сприяє розвитку у студентів таких позитивних рис та якостей [7, с. 10-11]:

- уміння самостійно конструювати свої знання;
- уміння планувати свою роботу і час;
- навички презентації результатів своєї роботи;
- навички оцінювання своєї роботи, рефлексії;
- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі (шукати і відбирати інформацію із різних джерел);
- комунікативні уміння і навички, а також навички групової діяльності; – загальнолюдські цінності (соціальне партнерство, толерантність, діалог);
- практичне володіння іноземною мовою.

Зауважимо, що важливим моментом у роботі викладача є створення проблемних ситуацій. З цією метою використовуються різноманітні методичні прийоми: виявляються суперечності і пропонується знайти способи їх вирішення; висвітлюються різні точки зору на одне й те саме питання; студентам пропонується розглянути явище з різних позицій (економіста, політика, юриста, журналіста); студенти заохочуються до аналізу порівняння, узагальнення інформації; використовується технологія «мозковий штурм» тощо.

Є. Ахмеджянова пропонує алгоритм дій учителя з організації проектної діяльності [1, с. 75]:

1. Створення позитивної мотивації до роботи через формування цікавої та близької учням проблеми, створення проблемної ситуації.
2. Спільна участь учителя й учнів в аналізі проблеми.
3. Висунення гіпотез, які можна перевірити, і відмова від хибних.
4. Знайомство з методами дослідження проблеми та даними науки.
5. Складання плану роботи.
6. Виявлення зв'язків теми дослідження з іншими (близькими) темами.
7. Пошук протиріч.
8. Висування нових гіпотез та їх обговорення.
9. Проміжний контроль і корекція перебігу роботи.
10. Проведення попереднього захисту роботи, надання рекомендацій.
11. Остаточне оформлення та захист роботи (її презентації).

Головне завдання викладача під час роботи над проектом — фасилітація (стимулювання та ініціювання) осмисленого навчання.

Отже, метод проектів розвиває у студентів цікавість до вивчення іноземної мови, наполегливість у досягненні мети, уяву, мислення, пам'ять, комунікативні навички, звичку і вміння працювати в команді, активний погляд на життя. За умов використання методу проектів змінюється і роль викладача: він виступає не як трансформатор конкретних знань, а як консультант, помічник, спостерігач, координатор і джерело нової інформації. Викладач навчає засобам роботи, «навчає навчатися».

Таким чином, можемо зробити висновки про те, що у сучасній методиці викладання іноземних мов метод проектів застосовується як одна з інноваційних педагогічних технологій. Він є особливо актуальним на сучасному етапі розвитку освіти, оскільки відповідає її загальним вимогам і тенденціям, а також підвищує мотивацію та особисту відповідальність учасника за прогрес в одержанні знань, виводить викладача на новий фаховий рівень і може ефективно використовуватися в іншомовній підготовці майбутніх фахівців.

### Література:

1. Ахмеджянова Е. В. Проектная деятельность учащихся в рамках образовательной средней школ / Е.В. Ахмеджянова // Педагогические науки. — № 4. — 2007. — С. 75 — 81.
2. Бекренёва И. И. Використовуємо сучасні підходи у викладанні англійської мови / И. И. Бекренёва. — Х. : Видавнича група «Основа», 2007. — 195 с.
3. Гузеев В. В. Консультации: метод проектов / В. В. Гузеев // Педагогические технологии. — 2007. — № 2. — С. 43 — 46.
4. Кильмухаметова Е. Ю. Метод проектов как эффективный инновационный метод обучения иностранным языкам / Е. Ю. Кильмухаметова // мат. Всеросс. научно-практ. конф. «Инновационные технологии в языковом образовании». — Хабаровск — 2008. — С. 109 — 114.
5. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навчальний посібник / Л. І. Морська. — Тернопіль : Астон, 2008. — 256 с.
6. Полат Е. С. Що таке проект: Типологія проектів / Е. С. Полат // Відкритий урок. — 2004. — № 5-6 — с. 37 — 45.
7. Пришляк Я. Я. Активізація навчального процесу на уроках у середніх класах та використання методу проектів / Я. Я. Пришляк // Англійська мова та література. — 2011. — № 11. — С. 9 — 12.

*У статті аналізується сутність методу проектів, окреслюються шляхи його використання у процесі іноземної підготовки фахівців технічних спеціальностей.*

**Ключові слова:** метод проектів, проект, іноземна підготовка, комунікативні навички, групова діяльність, самостійна діяльність.

*В статье анализируется сущность метода проектов, определяются пути его использования в процессе иноязычной подготовки специалистов технических специальностей.*

**Ключевые слова:** метод проектов, проект, иноязычная подготовка, коммуникативные навыки, групповая



*деятельность, самостоятельная деятельность.*

*The article analyzes the nature of project method, outlines its use in the process of foreign language training technical skills.*

**Keywords:** *project method, project, foreign language training, communication skills, group activity, independent activity.*

**УДК 378.016:785**

**Н.Г. Мозгальова  
м. Вінниця, Україна**

### **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СКЛАДОВА В СТРУКТУРІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Здобуття Україною незалежності, докорінні перетворення в політичній, соціальній, культурній сферах життєдіяльності суспільства гостро поставили питання про необхідність реформування системи вищої освіти, значного поліпшення якості підготовки фахівців, формування у них знань, практичних умінь і навичок продуктивної професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах. Тому у вищих педагогічних навчальних закладах домінантою навчального процесу повинно стати формування нового покоління майбутніх учителів музики, спроможних вийти за межі навчального предмета, стати для учнів своєрідним транслятором музичної культури і традицій світового виконавського мистецтва.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні необхідності активізації інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Наразі науковці, пропонуючи різноманітні підходи до визначення шляхів підвищення якості інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, зосереджують свою увагу переважно на окремих сторонах змісту або ж процесу навчання гри на музичних інструментах, розглядаючи це питання з позицій історико-стильового підходу (В. Буцяк, О. Катрич, В. Сирятський, О. Щербиніна), ціннісних вимірів фортепіанного виконавства (Н. Гуральник, О. Реброва), ансамблевої та концертмейстерської підготовки (М. Моїсєєва, Т. Карпенко, О. Кубанцева), формування виконавської культури та інтерпретаторських умінь (Н. Згурська, В. Критський). Однак, попри тривале і широке вивчення спостерігається нестача досліджень присвячених проблемі формування інтелектуального потенціалу майбутніх учителів музики.

Акцентування уваги в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики на інтелектуальному компоненті пояснюється тим, що саме інтелект допомагає вільно орієнтуватися у величезному об'ємі музичних знань і створювати на цій основі цікаві інтерпретації виконуваних творів.

Широке коло дослідників вважає інтелект (від лат. — розуміння, осягнення) відносно стійкою структурою розумових здібностей індивіда. У психологічних концепціях інтелект ототожнюється з системою розумових операцій, зі стилем і стратегією вирішення проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності з когнітивним впливом. Найбільш розповсюдженим є розуміння інтелекту як біопсихічної адаптації до обставин життя (Дж. Кеттел, В. Штерн, Ж. Піаже та ін.), в основі якої — єдність продуктивних творчих компонентів (М. Вертхеймер, В. Келер). У славнозвісній роботі «Історія інтелекту» Ж. Піаже обґрунтував теорію, що базується на вченні про функції інтелекту і про його стадії розвитку: «інтелектуальні операції, вищою формою яких є логіка і математика, виступають реальними діями в подвійному розумінні: як результат дій суб'єкта самого по собі і як результат можливого досвіду, що виникає із взаємодії з навколишньою дійсністю» [цит. по 1,

с. 276]. Згідно з позицією радянських психологів (В. М'ясищев, Б. Теплов), при вивченні інтелекту необхідно враховувати, що головне в особистості — це її мотиви, ставлення, яке постійно змінюється, до себе й до навколишнього світу.

Узагальнення наукових праць стосовно цієї проблематики дозволило констатувати, що протягом тривалого часу цим питанням опікувалось широке коло дослідників. Найбільш розповсюдженими є такі визначення інтелекту:

- це здатність справлятися з відповідними задачами, ефективно включатися в соціокультурне життя, успішно пристосовуватись (А. Біне, Т. Сімон);
- сукупність спадкових здібностей, котрі людина використовує адаптовуючись до навколишнього середовища (Дж. Кеттелл);
- розумова здібність, котра проявляється в якості, точності та швидкості рішення мисленневих задач, у темпі та успішності навчання, продуктивності професійної діяльності, ефективності вирішення проблем (Ч. Спірмен);
- розумова енергія у вигляді природних здібностей (Дж. Гілфорд); особлива, гнучка й одночасно стійка структурна рівновага поведінки (Ж. Піаже);
- сполучення різних видів мислення: аналітичного, творчого і констетуального (Р. Стернберг);
- єдність усіх функціональних структур організму, що виражає загальну цілісність останнього (Г. Гутман).

Така кількість визначень інтелекту свідчить про те, що до цієї проблеми дослідники підходять по-різному, визначаючи її актуальність у всіх наукових галузях.

Винятково важливими для практики інструментально-виконавської підготовки вчителів музики є погляди Б.Теплова, який формулює свою позицію таким чином: «Уміння охоплювати одразу усі сторони питання, швидко аналізувати матеріал надзвичайної складності, систематизувати його, виділяти суттєве, намічати план дій і у випадку необхідності миттєво змінювати — усе це навіть для найталановитішої людини неможливе без дуже ґрунтовної інтелектуальної підготовки» [1, с. 235].

Як пізнавальна діяльність людини інтелект органічно поєднує в собі як уже набутий досвід (знання, розумові навички та вміння), так і здатність подальшого самостійного його набуття і творчого застосування на практиці. Дотримуючись системних уявлень щодо дослідження психічних явищ, Ю. Трофімов докладно описує структуру інтелекту, утворювану психічними процесами, і констатує, що поняття інтелектуальної сфери значно ширше, ніж когнітивної. Інтелектуальна сфера забезпечує динамічне відображення дійсності та її перетворення, формування досвіду, регуляцію діяльності. У цій сфері специфічно взаємодіють психічні процеси, забезпечуючи єдиний потік цілісної свідомої відображуючої та перетворюваної продуктивної діяльності. Натомість інтелектуальна діяльність спирається на роботу лівої (словесно-логічної) півкулі головного мозку або ж правої (образно-конструктивної), що надає їй індивідуальної специфічності, визначає спосіб пізнання, певний когнітивний стиль, а їхня взаємодія забезпечує цілісність відображуючої дійсності, актуалізацію творчого потенціалу особистості [2, с. 184].

У цьому аспекті на особливу увагу заслуговує теорія інтелекту Д.Богоявленської, у якій найяскравішим доказом особистісної зумовленості мислення та інтелекту визначено інтелектуальну активність особистості. Дослідниця стверджує, що інтелектуальна активність — це не стимульоване зовні продовження мислення, а властивість цілісної особистості, яка не зводиться ні до загальних розумових здібностей, ні до мотиваційних факторів розумової діяльності. Цікавою є позиція Д.Богоявленської стосовно співвідношення творчості та інтелекту: «можна дивуватися чомусь незвичайному, неочікуваному, і тоді сама ситуація стимулює наш інтелект». Такий підхід дає можливість досить переконливо розрізнити творчість та інтелект і визначити творчість як дериват інтелекту, заломлений через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює їхній вияв [3, с. 144-146].

Найяскравішим доказом особистісної зумовленості інтелекту є інтелектуальна активність — властивість цілісної особистості, яка не є стимульованим зовні продовженням мислення, не зводиться ні до загальних розумових здібностей, ні до мотиваційних факторів розумової діяльності. Інтелектуальна активність пов'язана передусім з відображувальною і регулятивною діяльністю і полягає у здатності ефективно долати труднощі, вчитися використовувати набутий досвід для вирішення нових проблем, краще пристосовуватися до нової ситуації.

Важливою властивістю і дієвою силою інтелекту є великий запас знань. Учені (Н. Кузьміна, М. Скаткін, В. Краєвський та ін..) визначають у системі педагогічних знань функцію методологічного фундаменту професійної діяльності і функцію безпосереднього інструмента практичних дій. Ці ж функції виконують і спеціальні-музичні знання, які є результатом процесу пізнання музичного мистецтва, адекватного його відображенню в свідомості людини у вигляді музичних уявлень, понять, суджень, теорій.

У контексті інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики цікавою є позиція А. Щапова, який вважає, що «накопичення виконавських знань повинно проходити в плані: «текстової грамотності» в широкому значенні слова; принципів трактування (кожний з яких не є абсолютним «правилом», але тільки «узагальненим» більшою або меншою групою подібних випадків); технічних принципів і прийомів; принципів і прийомів самостійної роботи; музично-теоретичних знань [4, с. 66].

Формування внутрішньої потреби в самостійному ознайомленні та опрацюванні музичного матеріалу, бажання і вміння його виконувати вимагає від майбутнього учителя музики глибоких і різнопланових знань, серйозних творчих пошуків, прагнення до особистісного і професійного зростання, розуміння того, що «музичне мистецтво — не тільки засіб естетичної насолоди, а й великий засіб життєвого пізнання. Воно може приводити в рух найглибші підвалини людської душі, людського інтелекту» [5, с. 12]. Ці фактори забезпечують успішне оволодіння не тільки знаннями уміннями і навичками, але й засобами мислення, сприяють ефективному розвитку інтелекту тих, хто навчається, формуванню їх свідомості, становленню особистості.

Специфіка та особливості професійної діяльності майбутнього вчителя музики вимагають розвитку та реалізації його інтелектуально-творчого потенціалу. Будучи «бінарним змістовим утворенням, що розвивається через інтелектуальні та креативні здібності й практичну реалізацію в акторській компоненті діяльності педагога музичних підрозділів вищих освітніх закладів», інтелектуально-творчий потенціал музиканта-педагога, на думку Н. Гуральник, завдяки багатоваріантній структурі творчої діяльності має широкий спектр прояву: від особистісних успіхів, освітніх досягнень до створення значних музично-творчих проектів і успішної виконавської діяльності взагалі. Успішна реалізація інтелектуально-творчого потенціалу вчителя музики залежить від «неповторних індивідуальних психологічних особливостей», спеціальних умінь і навичок, набутих у процесі фортепіанної підготовки [6, с. 25].

Окрім того, особливості розвитку інтелектуально-творчого потенціалу в системі мистецької освіти вимагають спеціально розроблених психолого-педагогічних умов та збалансованих методичних засобів. У цьому контексті варто підкреслити наступне: широке коло дослідників вважають, що «для оптимального розвитку та реалізації інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики у цілісній системі роботи загальноосвітнього навчального закладу потрібно створити сприятливий педагогічний простір інноваційного гатунку, запровадивши при цьому певні психолого-педагогічні умови, засоби і методи, забезпечивши цей комплекс конкретними механізмами виконання, а не тільки педагогічними концепціями та методичними настановами» [7, с. 120].

Важливим проявом інтелектуально-творчого потенціалу вчителя музики, на думку сучасних піаністів-дослідників (Н. Гуральник, Е. Кубанцевої, Г. Падалки, І. Рахімбаєвої, О. Скларова, Г. Ципіна, І. Чернишової, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін.) є готовність до інноваційної діяльності. Її можна охарактеризувати, як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до музично-педагогічної праці, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності

до творчості і рефлексії. Успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, продуктивно, нестандартно організовувати музичне навчання, адекватно оцінювати та аналізувати зміни в музично-освітній діяльності, стимулювати відкриття учнів, відстоювати новаторські підходи у виборі репертуару для виконавської практики, втілювати художньо-технічні мистецькі задуми у власному виконавстві.

Підсумовуючи вищесказане можемо констатувати, що активізація інтелектуально-творчого потенціалу повинна стати одним з основних завдань інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

### Література:

1. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х томах / Б.М.Теплов. — М. : Педагогика, 1985. — Т1. — С.223—305.
2. Трофімов Ю.Л. Психологія: підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. — К. : Либідь, 1999. — 558 с.
3. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. — 1971. — № 1. — С. 144—146.
4. Шапов А.П. Некоторые вопросы фортепианной техники : методическое пособие для педагогов муз. вузов / А.П.Шапов. — М. : Музыка, 1968. — 128 с.
5. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Нейгауз. — М. : Музыка, 1987. — 238 с.
6. Гуральник Н.П. Українська фортепіанна школа 20ст. в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : [монографія] / Н.П. Гуральник. — К., 2007. — 459 с.
7. Галкіна Л.В. Розвиток творчого потенціалу учнів старшого підліткового віку в процесі музичних занять у загальноосвітніх навчальних закладах // Теорія і методика мистецької освіти / Л.В. Галкіна. — Вип.4(9). — 2009. — С.119 — 124.

*Стаття присвячена проблемі підвищення якості інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Висвітлено погляди провідних зарубіжних і вітчизняних учених на проблему інтелектуального розвитку, виявлено його особливості в процесі підготовки вчителів музики. Наголошується на необхідності активізації інтелектуально-творчого потенціалу в процесі навчальних занять за рахунок набуття значної кількості знань та творчої активності.*

**Ключові слова:** інтелект, інтелектуально-творчий потенціал, інтелектуальна активність, вчитель музики, інструментально-виконавської підготовка,

*Статья посвящена проблеме повышения качества инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки. Проанализированы взгляды ведущих зарубежных и отечественных ученых на проблему интеллектуального развития, выявлено его особенности в процессе подготовки учителей музыки. Подчеркивается необходимость активизации интеллектуально-творческого потенциала в процессе обучения на основе приобретения знаний и творческой активности.*

**Ключевые слова:** интеллект, интеллектуально-творческий потенциал, интеллектуальная активность, учитель музыки, инструментально-исполнительская подготовка.

*Paper is devoted to improving the quality of instrumental performance training of future music teachers. The views of leading foreign and domestic scholars on the issue of intellectual development, its features revealed in the process of training of music teachers. Emphasizes the need to enhance the intellectual and creative potential in the learning process based on the acquisition of knowledge and creative activity.*

**Keywords:** intelligence, intellectual creativity, intellectual activity, a music teacher, instrumental performance training.

УДК 54:378-057.875

**І.С. Назарко**  
м. Тернопіль, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

**Постановка проблеми.** Нині більшість юнаків та дівчат у різних країнах світу бажають здобути вищу освіту для підвищення освітнього рівня та покращення матеріального добробуту. Особливо гостро проблема навчання у вишах постає у країнах Азії, Африки та Близького Сходу, де спостерігається значний приріст населення і підвищений попит у висококваліфікованих фахівцях. Тому молодь цих країн шукає можливість здобути вищу освіту не лише на батьківщині, але й за кордоном. Привабливою для іноземних абітурієнтів є Україна, яка, порівняно з країнами Європи, дозволяє здобути якісну та недорогу вищу освіту. Саме тому протягом останніх років в українських вишах спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості іноземців. Так, з 2011 р. Україна увійшла в десятку країн-лідерів у сфері міжнародної освіти (у 2011/12 рр. здобували освіту 55 тисяч іноземних студентів).

Для вищих навчальних закладів України пріоритети в галузі освіти та підготовки майбутніх студентів-іноземців задекларовані Постановою Кабінету Міністрів України «Про навчання іноземних громадян в Україні», Наказом Міністерства освіти і науки України № 343 «Щодо надання освітніх послуг іноземцям», положеннями Болонської угоди та Державної програми розвитку міжнародної освіти України на 2012-2020 роки. Ці пріоритети орієнтують науково-педагогічних працівників на пошук нових шляхів підготовки студентів-іноземців до саморозвитку та самореалізації, зокрема, й на удосконалення допрофесійної підготовки майбутніх абітурієнтів.

При виборі спеціальностей серед студентів-іноземців переважає медико-біологічний та інженерно-технічний напрям. Тому для становлення фахівців високого рангу особливе значення набуває рівень їхньої пропедевтичної підготовки, що здійснюється на підготовчих факультетах для іноземних громадян (ІПФ). Навчання на ІПФ проходить в умовах поступового оволодіння студентами українською мовою та дисциплінами природничо-математичного циклу, що забезпечують загальнонауковий фундамент підготовки фахівців для різних напрямків та спеціальностей.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій** свідчить про посилення інтересу до проблеми підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України. Зокрема, більшість робіт [1; 3; 4; 6; 8 тощо] стосуються питань дослідження комунікативної компетентності студентів підготовчих відділень. За останні роки проведено й низку дисертаційних досліджень, які присвячені проблемі підготовки іноземних громадян до вивчення природничих дисциплін у технічних вишах [2; 5; 9].

Однак, незважаючи на важливість цих досліджень, проблема підготовки іноземних студентів з хімії на підготовчих факультетах вищих технічних навчальних закладів залишається недостатньо вивченою. Потреба у вирішенні означеної проблеми зумовлена низьким рівнем розробленості цього питання та недостатнім висвітленням педагогічних можливостей системи допрофесійної підготовки.

Як засвідчує практика та педагогічний досвід, проблема удосконалення вишівської підготовки іноземних громадян з дисциплін природничо-математичного циклу потребує подальшого вивчення, особливо через щорічне збільшення потоку іноземних студентів на навчання у медичних та технічних ВНЗ України. Таким чином, актуальність зазначеної проблеми для сучасної української вищої освіти, її практичне значення та недостатня теоретична розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження.

**Мета статті** полягає у розкритті особливостей освітнього середовища у процесі навчання

хімії іноземних громадян на різних курсах вищого технічного навчального закладу. Відповідно до мети визначено **завдання**: охарактеризувати процес вивчення хімії на підготовчому відділенні; показати особливості проведення лекцій, практичних та лабораторних занять; розкрити сутність формування дослідницьких умінь студентів під час вивчення спеціалізованих курсів хімії на старших курсах; проаналізувати чинники, що ускладнюють викладання хімії; запропонувати шляхи покращення вивчення хімії студентами-іноземцями.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Першим ступенем вищої освіти для іноземних громадян в Україні є підготовче відділення (ПВ), де вирішується проблема взаємозв'язку цілей, змісту і засобів навчання у навчально-виховному процесі. У Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя (ТНТУ) навчаються студенти з Марокко, Конго, Нігерії, Кенії, Гани, Намібії, Зімбабве, Тунісу та інших країн. З 2008 року вони проходять довшівську підготовку на ПВ, де окрім мови вивчають базові дисципліни: математику, фізику, хімію.

Освітні системи різних країн істотно різняться за змістом природничо-наукової підготовки, тому підготовчі факультети вишів виконують пропедевтичну функцію — забезпечення необхідної базової підготовки іноземних студентів згідно з діючими вимогами державних освітніх стандартів України. Курс хімії на підготовчому факультеті для іноземних громадян входить до циклу базової підготовки за інженерно-технічною спеціальністю. Програму вивчення хімії на ПВ ТНТУ укладено на основі навчальної програми з хімії для українських загальноосвітніх шкіл та програми з хімії для підготовчих відділень вищих навчальних закладів України [7].

У процесі реалізації програми головна увага приділяється вивченню таких загальнотеоретичних основ хімії: закони хімії, атомно-молекулярне вчення, будова атома, періодична система хімічних елементів, хімічний зв'язок, основні класи неорганічних сполук, закономірності перебігу хімічних реакцій, розчини, теорія електролітичної дисоціації, окисно-відновні та електрохімічні процеси.

Курс хімії є теоретичною основою для подальшого вивчення інших предметів інженерних спеціальностей за програмою вищого технічного навчального закладу. Тому викладання хімії ґрунтується на попередній базовій шкільній підготовці іноземців та попередньому вивченні ними української мови. Однак, навчання іноземних студентів на ПВ ускладнюється різним вихідним рівнем їхньої підготовки з хімії та різною засвоюваністю інформації українською мовою.

Проведений моніторинг контингенту студентів, що навчались на ПВ у ТНТУ протягом 2009-2013 рр. показав, що вони є представниками різних систем освіти, які за багатьма параметрами не відповідають рівню знань з хімії випускників українських шкіл. Тому для слухачів ПВ було введено обов'язкове проведення діагностичного тестування, яке дозволяє: визначити рівень базової освіти та оцінити якість підготовки іноземних громадян з хімії відповідно до програми української загальноосвітньої школи. Тестові завдання складені згідно з темами програми з хімії для повної середньої освіти України. Вони передбачають виконання індивідуальних завдань у порядку складності, які поділені на 2 групи:

I. Тести **репродуктивного** (відтворювального) типу. Завдання цієї групи мають декілька варіантів відповідей і лише один з них правильний. Наприклад:

Завдання 1. Скільки протонів ( $p^+$ ) у ядрі Калію ( $^{39}_{19}K$ )?

а) 39; б) 19; в) 20; г) 58; д) 38.

Завдання 2. Яка формула сполуки Калію з Нітрогеном?

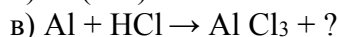
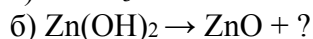
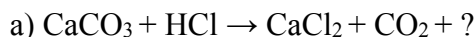
а)  $K_3N$ ; б)  $KN_3$ ; в)  $KN$ ; г)  $K_2N$ ; д)  $K_5N$ .

Завдання 3. Визначте X у схемі реакції  $X + KOH \rightarrow K_2SO_3 + ?$  :

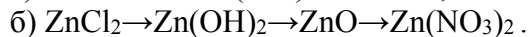
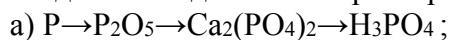
а)  $SO_3$ ; б)  $SO_2$ ; в) S; г)  $H_2SO_4$ ; д)  $H_2S$ .

II. Тести **продуктивного** (конструктивного) типу. Завдання цієї групи не мають варіантів відповідей і потребують власної правильної відповіді. Наприклад:

Завдання 1. Закінчити рівняння реакцій та урівняти:



Завдання 2. Здійснити перетворення:



Завдання 3. Знайти X та Y:

№	Речовина	$\eta$ (моль)	M (г/моль)	m (г)	$V_M$ (л/моль)	V (л)
1	$\text{Ba(NO}_3)_2$	5 моль	$X_1$	$X_2$	—	—
2	$\text{CO}_2$	$Y_1$	$Y_2$	8,8 г	$Y_3$	$Y_4$

Результати діагностичного тестування іноземних студентів з хімії за останні п'ять років наведені у таблиці 1. Результати подані у відсотках (%) відносно задовільної базової підготовки.

*Таблиця 1*

### Результати вхідного тестування іноземних студентів з хімії

Навчальні роки	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Результати (у %)	31,2	29,2	30,5	30,8	29,8

Як видно з таблиці, результати діагностичного контролю є невисокими. Це пояснюється тим, що частина студентів закінчили школу декілька років тому і мають лише певні залишкові знання, інша частина — взагалі не вивчали хімію в школі у своїй країні. Проте діагностичний контроль дає можливість викладачу диференціювати студентів на підгрупи за рівнем знань та інтенсифікувати навчальний процес. Проведення подальшого поточного тестування допомагає виявити прогалини у знаннях студентів та надавати індивідуальну адресну допомогу.

Основна мета викладання дисципліни «Хімія» на ПВ ТНТУ — підготовка іноземних слухачів до навчання у вищих навчальних закладах України, а саме:

- систематизація знань, здобутих на батьківщині, ліквідація прогалин шкільної освіти, зумовлених розбіжністю у національних та українських загальноосвітніх програмах з хімії;
- вивчення хімічної термінології українською мовою, засвоєння лексичного матеріалу і конструкцій, які властиві науковому стилю мовленню;
- опанування мовою хімії як засобом одержання наукової інформації в обсязі, який забезпечує: вільне читання і розуміння текстів підручників з хімії українською мовою; слухання і конспектування лекцій з хімічних дисциплін у загальному потоці з українськими студентами; усне і письмове складання іспитів з хімії українською мовою;
- формування сучасних уявлень про природничо-наукову картину світу, поглиблення знань про ті явища і закони хімії, які використовуватимуться під час вивчення хімії та інших дисциплін у вишах.

На підготовчому факультеті для іноземних громадян ТНТУ було теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано технологію модульного навчання. Навчальний модуль з хімії — це завершена частина освітньої програми навчальної дисципліни, що реалізується у поєднанні різних видів та форм навчального процесу: лекційні, практичні, лабораторні заняття, консультації, виконання самостійних завдань та інші види навчальної діяльності. Кожен навчальний модуль складається зі змістових модулів (включає декілька тем). Відповідно до навчального плану програмою з хімії передбачено загальне навантаження 90 годин, у тому числі 72 години аудиторних занять (лекційних, практичних та лабораторних), залік та випускний іспит. Детальний план модульного вивчення курсу «Хімія» для студентів-іноземців, подано у таблиці 2.

Структура дисципліни «Хімія» для студентів-іноземців ПВ

Назва теми	Кількість відведених годин			
	Лекції	Практ. заняття	Лабор. роботи	Всього
<b>Модуль 1. Теоретичні основи хімії</b>				
Тема 1. Вступ. Основні поняття і закони хімії	2	2	2	6
Тема 2. Періодичний закон і періодична система. Будова атома. Хімічний зв'язок	2	4	—	6
Тема 3. Речовини та їх властивості	2	4	2	8
Тема 4. Закономірності перебігу хімічних реакцій	2	4	2	8
<b>Модульний контроль 1</b>		2		2
<b>Всього</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>30</b>
<b>Модуль 2. Хімія речовин</b>				
Тема 5. Прості речовини та їх властивості	2	2	2	6
Тема 6. Складні речовини та їх властивості	4	8	6	18
Тема 7. Розчини кислот, лугів, солей	2	4	2	8
Тема 8. Окисно-відновні та електрохімічні процеси	2	4	2	8
<b>Модульний контроль 2</b>		2		2
<b>Всього</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>42</b>
<b>Всього за семестр</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>18</b>	<b>72</b>

Хоча вивчення базових дисциплін, згідно з навчальним планом, починається у II семестрі після вивчення української мови, проте студенти мають певний мовний бар'єр і не достатньо володіють хімічною термінологією українською мовою. Це не дозволяє студентам сприймати *лекції* з хімії у їх традиційному викладі, тому їх робота, в основному, зводиться до механічного конспектування інформації та формул, які записані на дошці. Для підвищення якості та полегшення засвоєння предмету нами пропонуються конспекти лекцій з використанням опорних схем, таблиць, рисунків, а також такі різновиди роботи у лекційному зошиті, як:

- позначки на полях (? — якщо інформація незрозуміла; ! — якщо інформація важлива; + — якщо інформацію потрібно знайти додатково; e — якщо інформацію потрібно знайти в інтернеті тощо);
- посилання на англійські (франкомовні) електронні підручники з хімії (іноземці надають перевагу електронним носіям інформації);
- робота зі словником (студенти вдома зі словником після розгляду кожної теми у лекційному конспекті проводять дублювання незрозумілих понять англійською (французькою) мовами);
- створення власного словника хімічних термінів на базі основних хімічних понять, законів та формул на різних мовах, що дозволить мобілізувати хімічні знання, пришвидшити засвоєння термінології та ефективніше використовувати час на практичних і лабораторних заняттях.

Вищеназвані методи дозволяють дещо спростити засвоєння навчального матеріалу і разом з тим, зробити його більш зрозумілим, доступним і цікавим.

Під час *практичних занять* проводиться постійне спілкування зі студентами, що дозволяє опанувати не лише хімію, але й розширювати запас слів українською мовою. На практичних заняттях пропонуються різні форми завдань і задач, проводиться їх диференціація та індивідуальний підбір. Наприклад: завдання тестового типу на множину відповідей, послідовність, відповідність; завдання-схеми; завдання-кросворди, різнотипові задачі тощо. Підвищити продуктивність роботи студентів на занятті можна й за допомогою системи індивідуальних завдань та завдань у формі гри. Ігрові завдання — це цікавий спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності та доступний шлях до оволодіння знаннями та навичками.

На практичних заняттях важливо навчити студентів правильно читати формули для



хімічних розрахунків, через які вводяться фізичні та хімічні поняття, і хімічні формули речовин для формування необхідного лексичного запасу хімічної термінології українською мовою. Це дозволяє підвищити продуктивність роботи студентів і на практичних, і на лекційних заняттях.

Ефективність засвоєння курсу хімії значною мірою залежить від змісту та підготовки *лабораторних занять*. Для студентів-іноземців нами підібрані безпечні, яскраві та цікаві досліди, які сприяють розвитку хімічного мислення, формуванню прийомів дослідницької діяльності, розвитку навичок роботи з речовинами і приладами. Лабораторні роботи проводяться у зручному для студентів темпі, що сприяє кращому осмисленню методики виконання роботи. Задовільні результати дослідів викликають масу позитивних емоцій, що підвищує мотивацію студентів до навчання.

Організація лабораторних занять також передбачає захист виконаних лабораторних робіт. Тому всі результати досліджень повинні бути зафіксовані у лабораторному журналі. Лабораторний журнал — це зошит, у якому студенти оформляють звіти про виконання лабораторної роботи. При оформленні звіту необхідно: вказати назву і мету роботи; подати основні теоретичні відомості, основні розрахункові формули та рівняння, стислий опис методики виконання роботи, експериментальні дані та результати їх обробки, висновки або пояснення отриманих результатів. Запропонована структура лабораторних занять базується на усвідомленні студентами методів наукового пізнання та оволодінні різноманітними способами дослідницької діяльності.

Важливу роль при навчанні хімії іноземних громадян відіграють методи наочної демонстрації та ілюстрації. Демонстрація хімічних речовин, реальних хімічних процесів, обладнання дозволяє сконцентрувати увагу на властивостях речовин, суттєвих ознаках хімічних реакцій, наочно побачити принцип дії приладу, провести безпосередні виміри, визначити певні характеристики. Ілюстрація дає можливість побачити хімічні процеси у їх символічному зображенні за допомогою плакатів, малюнків, фотографій тощо.

З метою активізації систематичної роботи студентів уведено додаткові бали за активну роботу на заняттях, виконання індивідуальних домашніх завдань, своєчасний захист лабораторних робіт. Наші спостереження свідчать, що це стимулює студентів до систематичної роботи, саморозвитку та самовдосконалення. Таким чином, виконання практичних завдань та лабораторних робіт відіграє не лише методологічну, але й соціально-психологічну роль, оскільки допомагало студентами краще засвоювати нерідну мову. Загалом, система лекційних, практичних і лабораторних занять сприяє формуванню цілісного сприйняття курсу та засвоєнню хімічної лексики українською мовою.

Вивчення курсу «Хімія» завершується складанням заліку та екзамену. Успішне складання іспитів зі всіх передбачених навчальним планом дисциплін дозволяє випускникам підготовчого відділення стати абітурієнтом будь-якого ВНЗ України. Проте більшість випускників ПФ ТНТУ стають студентами Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя. Зокрема, на факультеті «Машинобудування та харчових технологій» (ФХМ) студенти-іноземці продовжують вивчення спеціалізованих курсів хімії в групах українських студентів.

Навіть після закінчення підготовчого відділення у студентів-іноземців все ж виникають певні труднощі у подальшому навчанні, пов'язані з мовним бар'єром. Для їх подолання застосовуються різні прийоми: спільна робота в групах з українськими студентами; консультації кращих студентів групи; індивідуальні додаткові заняття; листування електронною поштою, ведення словника нових термінів тощо. Досвід роботи автора показує, що такі прийоми активізують діяльність студентів-іноземців і сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Для підвищення якості підготовки студентів-іноземців у технічному ВНЗ нами виділені та проаналізовані наступні чинники, які ускладнюють засвоєння знань з хімії. До них належать:

- відмінності у змісті шкільних програм різних країн;
- низький рівень базової хімічної підготовки;
- несформованість мотивації до вивчення хімії;

- відсутність навичок конспектування та самостійної навчальної діяльності;
- посилене емоційне сприйняття результатів своїх відповідей на заняттях;
- низький рівень культури навчальної праці: пропуски занять без поважних причин, систематичне запізнення на заняття, слабкий рівень підготовки до занять, невиконання домашніх завдань.

Для усунення вказаних чинників і покращення навчальної та виконавчої дисципліни серед студентів-іноземців ми розробили такі рекомендації:

- підвищення базового рівня хімічної підготовки;
- навчання в малокомплетних групах (10-12 студентів);
- підготовка необхідного методичного забезпечення українською та рідною для іноземних студентів (англійською, французькою) мовами;
- використання інноваційних технологій при проведенні лекційних, практичних та лабораторних занять;
- організація належного систематичного контролю засвоєння матеріалу та об'єктивної оцінки знань;
- доповнення рейтингової оцінки додатковими балами (за відсутності запізнень, активності під час занять, виконання домашніх завдань).

**Висновки з дослідження.** Отже, підвищення якості освіти потребує змін в організації та змісті пропедевтичної підготовки іноземних студентів, видання навчально-методичних посібників, українсько-англійського та українсько-французького словників хімічної термінології, постійного підвищення кваліфікації викладачів, які працюють з цією категорією студентів, створення умов для розвитку дистанційного навчання. Тільки при такому комплексному підході можна забезпечити належну якість підготовки випускників підготовчого відділення іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади України технічного профілю.

Окрім зазначених аспектів цієї проблеми надалі перспективними є пошук шляхів стимулювання пізнавальної активності іноземних студентів, що стосується не лише специфічних для хімічної освіти засобів, а й їх інтеграції з іншими навчальними дисциплінами, а також організації навчально-виховного процесу іноземців у вищих навчальних закладах України загалом.

### Література:

1. Борисенко О. І. Психологічна адаптація слухачів-іноземців підготовчого факультету вищого мед. закладу освіти: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.02 / Борисенко Олександр Іванович; Вінницький держ. медичний ун-т ім. М.І.Пирогова. — Вінниця, 2000. — 244 с.
2. Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті. Автореф. дис. д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Булгакова Наталія Борисівна; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2002. — 38 с.
3. Васецкая Л.И. Методика обучения профессиональной русской речи студентов-иностранцев высшего медицинского заведения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Васецкая Лариса Ивановна; Запорожский гос. медицинский у-т. — Херсон, 2005. — 311 с.
4. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Дементьева Тетяна Іванівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Харків, 2005. — 18 с.
5. Кокарева А. М. Застосування інформаційних технологій у вивченні природничих дисциплін на підготовчих відділеннях технічних університетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кокарева Анжеліка Миколаївна; Ін-т вищої освіти АПН України. — К., 2006. — 266 с.
6. Коротун О. О. Структурно-функціональна характеристика комунікативної компетентності студентів-іноземців / О. О. Коротун // Проблеми освіти: [наук. зб.]. — Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2010. — Вип. 63. — С. 111-117.
7. Навчальні програми: довузівська підготовка іноземних громадян / уклад.: Б. М. Андрюшенко, Ю.М. Іващенко, Ю. О. Колтаков [та ін.]. — К.: ІВЦ «Видавництво Політехніка», 2005. — Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інф-ки та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Рос. мова. Укр. і зарубіж. л-ра. Основи психології. Образотв. мистец. — 168 с.
8. Палка О.В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до

вивчення професійної дедекси. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Палка Олександра Володимирівна; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2003. — 18 с.

9. Шмони́на Т.А. Педагогические условия естественно-научной подготовки иностранных студентов на подготовительном факультете вузов. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.А. Шмони́на Татьяна Анатольевна; Терноп. нац. пед. ун-т. ім. В.Гнатюка. — Тернопіль, 2012. — 24 с.

У статті досліджується проблема освітнього середовища у процесі навчання хімії студентів-іноземців вищих технічних навчальних закладів, зокрема показано особливості проведення лекцій, практичних та лабораторних занять на підготовчому факультеті й на факультеті «Машинобудування та харчових технологій»; проаналізовано чинники, що ускладнюють викладання хімії; запропоновано шляхи покращення вивчення хімії студентами-іноземцями.

**Ключові слова:** освітнє середовище, підготовче відділення, навчання хімії іноземних студентів.

В статье исследуется проблема образовательной среды в процессе обучения химии студентов-иностранцев высших технических учебных заведений, в частности показаны особенности проведения лекций, практических и лабораторных занятий на подготовительном факультете и на факультете «Машиностроения и пищевых технологий»; проанализированы факторы, которые усложняют преподавание химии; предложены пути улучшения обучения химии студентов-иностранцев.

**Ключевые слова:** образовательная среда, подготовительное отделение, обучение химии иностранных студентов.

The problem of learning environment in teaching chemistry to foreign students of higher technical education in particular show features lectures, practical and laboratory classes at the Faculty and the Faculty of «Engineering and Food Technology», analyzes the factors that hinder the teaching of chemistry and proposed ways to improve the study of chemistry of students-foreigners.

**Keywords:** educational environment, preparatory courses, teaching chemistry to foreign students.

УДК 371

**Н.Н. Олейников**  
г. Ялта, АРК, Украина

## **МОТИВАЦИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Постановка проблемы.** Низкая мотивация обучаемых является одной из главных проблем, с которой сталкиваются высшие учебные заведения Украины. В текущей социально-экономической ситуации процесс обучения чаще всего воспринимается, как очередная повинность, а диплом является формальным атрибутом, который необходимым при трудоустройстве. Особенно актуальна проблема отсутствия мотивации в дистанционном обучении, где у преподавателя отсутствует возможность жестко контролировать работу слушателей, как это происходит при проведении занятий в традиционном обучении. Применение дистанционной формы обучения выдвигает специфические требования к применению методов повышения мотивации слушателей, формированию структуры курса, его наполнению и формам проведения занятий.

**Анализ предыдущих исследований.** Проблемами адаптации педагогических технологий занимались С. Смирнов [1], Г. Селевко [2], В. Андреев [3]. Вопросы дистанционного образования и разработки учебно-методических материалов для дистанционного обучения рассмотрены в трудах Е. Полат [4], В. Быкова [5], С. Титенко [6]. Особенности формирования электронных курсов с помощью виртуальных систем управления курсами рассмотрены в работах А. Анисимова [7], А. Андреева [8], А. Белозубова [9]. Однако, не смотря на ведущиеся в этом направлении работы проблема мотивации и вовлечения в активных процесс обучения слушателей остается открытым.

**Цель статьи.** Произвести анализ проблемы недостаточного уровня мотивации в системе

дистанционного образования, определить факторов роль и значение, которые влияют на мотивацию слушателей в процессе обучения. Предложить подходы повышения и удержания мотивации слушателей на достаточном уровне в течении всего времени обучения.

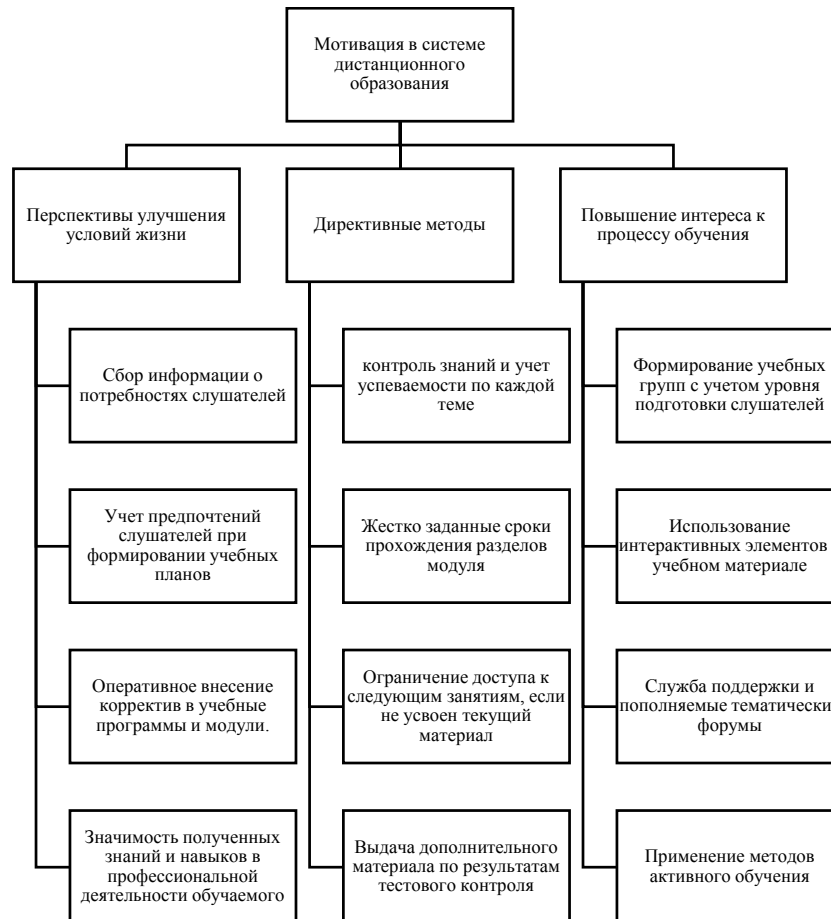
**Изложение основного материала.** Одной из характерных черт дистанционных образовательных технологий: является четкая ориентация на осознанную самостоятельную работу и самостоятельное регулирование слушателем объема, темпа и времени усвоения материала. Однако, любая новая форма обучения, для своего функционирования требует создания психологической базы, включая, ряд психологических принципов, которые напрямую влияют на качество дистанционного обучения. В этой связи вытекает необходимость детальной организации, планирования учебной деятельности, а также четкой постановки целей и задач обучения с учетом специфики дистанционного образования. Слушатели должны осознавать назначение предложенных им для прохождения курсов. В ходе разработки учебно-методических материалов необходимо учитывать ряд психологических закономерностей восприятия, внимания, мышления, памяти и возрастные особенностей студентов. В частности органы чувств человека ограничены в своей возможности реагировать на информационные сигналы, а сам человек не в состоянии без варьирования выполнять однообразные задачи в течение даже непродолжительного времени.

Одним из важных атрибутов обучения на базе дистанционных технологий является обратная связь между слушателем и преподавателем-наставником. Данная связь обеспечивает студенту психологический комфорт и определенную мотивацию в процессе самообучения. Адекватность восприятия информации зависит от нескольких причин, главной из которых является наличие или отсутствие в процессе диалога коммуникативных барьеров, которые искажают или ее содержание. При формировании курса следует учитывать, что любая информация, которую получает слушатель, оказывает определенное влияние на его мышление, поведение и установки. Однако осуществлению самостоятельной деятельности могут мешать следующие психологические проблемы: отсутствие опыта и навыков самостоятельной работы, низкая волевая саморегуляция, влияние групповых установок. Исходя, из вышеописанного следует отметить, что данный вид обучения без дополнительной мотивации со стороны тьюторов подходит не для всех. Это связано с тем, что в отечественной системе среднего образования отсутствует направленность на формирование самостоятельности у учащихся. Поэтому обучение на базе дистанционных технологий становится оправданным и полностью раскрывает свой потенциал только в случае присутствия у слушателей высокой, устойчивой мотивации к получению знаний, наличия навыков поиска необходимой информации и ее обработки, а также упорной самостоятельной работы. Таким образом, дистанционная форма обучения по своим характеристикам существенно отличается от традиционной формы. Исходя из изложенного выше, подготовку к внедрению дистанционных учебных курсов необходимо начинать с комплексного анализа дидактических особенностей и возможностей применения новых технологий, разработки требований к формам и методам дистанционного обучения, а также четкой постановки целей и задач обучения.

Для повышения качества усвоения материала и интереса к процессу обучения, предлагается задействовать одновременно три подхода (рис. 1).

Во-первых, мотивацию, основанную на дальнейшем улучшении условий жизни. При использовании данного подхода необходимо установить, какие потребности в новых знаниях и навыках на данный момент присутствуют у слушателей. Наиболее простым приемом определения текущих потребностей является периодическое анкетирование обучающихся. Полученные результаты используются для прогнозирования реакции, которую следует ждать от слушателей при проведении дистанционного обучения по той или иной программе обучения. При проведении анкетирования целесообразно предложить обучающимся перечень возможных программ обучения, что позволит получить результаты, которые более соответствуют их личным потребностям. В случае совпадения предложенных программ обучения с их пожеланиями и мотивами, происходит автоматическое формирование положительной

мотивации. Также, на основе сделанных прогнозах, необходимо определить какие знания и навыки будут востребованы после окончания обучения, и с помощью полученной информации производить корректировку процесса обучения. Каждому слушателю дистанционного обучения необходимо регулярно разъяснять, каким образом полученные знания и навыки пригодятся в дальнейшем процессе обучения и скажутся на его будущей профессиональной деятельности. К сожалению, у обучающихся не всегда присутствуют ярко выраженные потребности к получению новых знаний.



**Рис. 1.**

Во-вторых, мотивацию, основанную директивных приемах управления. Наиболее распространенным способом является внедрение системы выдачи допусков к изучению теоретического материала, выполнению практических и контрольных работ. Данный прием мотивации является крайне эффективным, однако следует учитывать, что благодаря такому способу мотивации можно обеспечить лишь необходимый средний уровень квалификации слушателей.

В-третьих, необходимо активно использовать методы мотивирования, основанные на увеличении интереса непосредственно к самому процессу обучения. Дистанционное обучение предъявляет повышенные требования к слушателю по сравнению с классической формой, так как в основном обучение слушатель проходит самостоятельно. Если процесс дистанционного обучения плохо организован, рассматриваемые темы не интересны, а поддержка со стороны тьютора и других слушателей отсутствует, обучающийся теряет всякую мотивацию к дальнейшему обучению. И наоборот, даже если у слушателя дистанционного обучения изначально низкая мотивация, качественно организованный процесс обучения может его увлечь и стать самой лучшей мотивацией. Поэтому, желательно предоставить слушателю

дистанционного обучения самому определять, какие темы он считает первостепенными для изучения и на основе его предпочтений формировать персональный учебный план. Учебные группы следует формировать в зависимости от знаний и опыта обучающихся, чтобы у слушателей отсутствовало сопротивление к обучению в результате того, что он считает, что он все уже знает. Дистанционный курс должен быть хорошо спланирован и структурирован по модульной системе. Теоретический материал, должен чередоваться с практическими занятиями и разнообразными элементами контроля. Если слушатель дистанционного обучения сможет сразу применить полученные знания и навыки на практике, то это, несомненно, положительно отразится на повышении мотивации обучаемого.

**Выводы.** Эффективность дистанционного обучения зависит от ряда факторов, включая, качество использованных материалов и мастерства преподавателей, технического оснащения. Однако наиболее важным фактором является высокая мотивация слушателей в течении всего времени прохождения обучения. В ходе диссертационного исследования было выделено три следующих уровня мотивации: высокий, когда преобладает профессиональный или познавательный мотив; промежуточный, когда есть разные мотивы, которые актуализированы различными проблемами и потребностями; низкий, когда преобладает внешний мотив: необходимость сдать зачет или экзамен. Поэтому наиболее перспективным вариантом для повышения и удержания мотивации на высоком уровне является комплексное применение трех указанных выше методов.

### Литература:

1. Смирнов, С.А. Педагогика [Текст]: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов; Под ред. А.С. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 512 с.
2. Селевко, Г.С. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.С. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика [Текст]: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
4. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие /Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004.
5. Технология разработки дистанционного курса: учебное пособие / В.Е. Быков, В.Н. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, Е.В. Рыбалко, Ю.Н. Богачков; под ред. В.Е. Быкова и В.Н. Кухаренко – К.: Миллениум, 2008. – 323 с.
6. Титенко С.В. Концепція гіпертекстового навчаючого середовища / С.В. Титенко, О.О. Гагарін, В.І. Гайдаржи // Системний аналіз та інформаційні технології: Матеріали ІХ Міжнародної науковотехнічної конференції (15-19 травня 2007 р., Київ). – К: НТУУ «КПІ», 2007. – С. 203.
7. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учебное пособие / А.М. Анисимов. – 2-е изд. испр. и дополн. – Х.: Изд-во ХНАГХ, 2009. – 292 с.
8. Андреев А.В., Андреева С.В, Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
9. Белозубов А.В. Система дистанционного обучения Moodle: учебно-методическое пособие / А.А. Белозубов, Д.Г. Николаев. – СПб., 2007. – 108 с.

УДК 378.016:[373.016:004](450+571)

С.Ю. Осадчук  
м. Вінниця, Україна

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ: РОСІЙСЬКИЙ ДОСВІД

**Постановка проблеми.** 20 квітня 2011 року постановою Кабінету Міністрів України був прийнятий Державний стандарт початкової освіти. Відповідно до нього, до циклу предметів початкової школи, в освітню галузь «Технологія» був введений предмет «Сходінки до інформатики».

**Аналіз попередніх досліджень.** Цим кроком були практично реалізовані основ інформатики в початковій школі. Це ідеї В. Безпалька, В. Зінченка, О. Леонтєва, Ю. Машбиця, Н. Тализіної про дидактичні та психологічні аспекти застосування сучасних інформаційних технологій навчання; В. Бикова, А. Гуржія, М. Жалдака, Н. Морзе, О. Співаковського, Ю. Триуса про інформатизацію освіти; Н. Бібік, Л. Коваль, О. Савченко, Г. Тарасенко, І. Шапошнікової про проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів; В. Імбер, А. Коломієць, В. Коткова, Л. Петухова, О. Шиман про особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

Зміна змісту початкової освіти тягне за собою і зміни в системі підготовки вчителів початкової школи. Вони полягають у зміні галузевих стандартів при підготовці студентів педагогічних навчальних закладів. Ці зміни тільки набувають чинності, тому для якісного та ефективного впровадження їх у навчальний процес потрібно проаналізувати досвід інших країн з цього питання. Найблищим сусідом з уже достатнім досвідом та схожою системою навчання є Російська Федерація. Тому розглянемо процес навчання майбутніх учителів інформатики в початковій школі на теренах Росії.

**Мета статті** — розглянути процес підготовки майбутніх учителів на різних освітніх рівнях та з урахуванням географічного положення навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Т. Зуєва у своїй роботі дає аналіз навчального процесу в ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола, Росія. Серед курсів професійної підготовки виділяється дисципліна «Технологія навчання інформатики», відображена методика викладання цієї дисципліни.

За основу підготовки майбутнього вчителя початкової школи взята думка про те, що вчитель має бути не просто вчителем, що володіє своїм предметом, але й психологом, що знає вікові особливості дітей; і дослідником, здатним проводити експериментальні дослідження і вододіти критично-рефлексичним аналізом, для якого характерна динамічність міркувань, уміння критично підійти до власних висновків так і до джерел «зовнішньої» інформації; і методистом, що володіє здібностями не тільки цікаво проводити класні та позакласні заняття, але і зацікавити дітей своїм предметом [2].

Окрім основного предмету «Технологія навчання інформатики», додатково вивчаються такі дисципліни як: «Аудіовізуальні технології навчання», «Використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у начальному процесі», «Теорія і методика навчання інформатики».

У процесі навчання застосовуються різні педагогічні технології (проблемне навчання, евристичне навчання, розвиваюче навчання, ігрові технології) та розглядається методика їх використання на уроках у початковій школі.

У процесі виконання лабораторних робіт студенти складають конспекти уроків інформатики у вигляді технологічної карти — опис процесу навчання у вигляді поетапних організаційних структур уроку з указанням засобів, що застосовуються, в якій цілісно представлені головні параметри навчального процесу, що забезпечують успіх навчання.

Аналізуючи робочу навчальну програму з дисципліни «Методика навчання та виховання (інформатика)» розроблену О.Пузирною можна зробити такі висновки:

- ця дисципліна належить до дисциплін професійного циклу та входить до складу базової частини ОПП;
- має міжпредметні зв'язки з дисциплінами «Теоретичні основи інформатики» та «Програмування»;
- вивчення дисципліни відбувається протягом 4 семестрів (з 4 по 7 навчальний семестр) із загальним навантаженням 360 годин, з яких 104 години аудиторних і 256 — самостійна робота;
- курс містить 6 розділів: «Методична система навчання інформатики та ІКТ в школі», «Пропедевтика основ інформатики в початковій школі», «Базовий курс інформатики», «Диференційне навчання інформатики на старшому ступені школи», «Організація навчання інформатики в школі», «Методичні аспекти використання ІКТ при реалізації інформаційно-діяльнісного підходу під час навчання інформатики» [4].

У Московському соціально-гуманітарному інституті для освітнього рівня бакалавр за напрямком «Педагогічна освіта» з профілю «Інформатика» предметом професійної підготовки також є курс «Теорія і методика навчання інформатики». Метою вивчення цієї дисципліни є формування методичної компетентності студентів у галузі теорії та методики навчання інформатики в школі. У ньому є окремий модуль (в останньому семестрі навчання) присвячений окремим питанням викладання інформатики в початковій школі.

Важливими й актуальними задачами цього модуля є:

- формування системи знань у галузі теорії та методики навчання інформатики в початковій школі;
- формування уміння розробляти власну методичну систему навчання інформатики в молодшій школі;
- аналіз, створення та доцільне застосування сучасних інформаційних і комунікаційних технологій та цифрових освітніх ресурсів для молодших школярів;
- здобуття досвіду організації навчального процесу з навчання інформатики в початковій школі й аналізу результатів навчально-виховної діяльності з метою її вдосконалення та підвищення кваліфікації.

Основним методом навчання та проведення практичних занять обрано метод проектів, коли студенти розробляють проекти—конспекти уроків різних типів. Обов'язковим для вивчення є аналіз існуючих навчально-методичних комплектів з інформатики та ІКТ для початкової школи.

Особливу увагу при вивченні методики навчання інформатики та ІКТ у початковій школі необхідно приділяти етапам перевірки знань. Тут важлива роль відводиться ігровим технологіям, таким як навчаючі ігри (ігри-вправи, дидактичні та рольові ігри), які сприяють засвоєнню теоретичних знань та методичних особливостей кожного навику, що відпрацьовується[3].

Про підготовку педагогічних кадрів у Солікамському державному педагогічному інституті розповіла І. Абрамова [1]. Предметна підготовка студентів включає три напрями:

- теоретичне вивчення інформатики та освоєння нових інформаційно-комунікаційних технологій у рамках курсів інформаційного циклу;
- методична підготовка;
- педагогічна діяльність у школі під час педагогічної практики.

Уміння одержати, збирати, кваліфікувати інформацію, необхідну для роботи в якості вчителя інформатики, формуються на заняттях з предмету «Інформаційні системи». У рамках курсів «Обчислювальна техніка» та «Програмне забезпечення» студенти здобувають предметні знання з теоретичних основ інформатики. Вони знайомляться з історією розвитку, вдосконаленням та перспективами розвитку обчислювальної техніки, а також з програмним забезпеченням, необхідним для навчання інформатики в початковій школі. Наприклад, ЛогоСвіти, ПершоЛого, Роботландія, Кід-Малюк.



Теоретичне вивчення основ загальної методики викладання інформатики в початковій школі включає в себе такі питання:

- історія введення інформатики в шкільний курс;
- методика навчання інформатики в початковій школі як один з напрямків розвитку педагогічної науки;
- цілі та задачі введення інформатики в курс початкової школи;
- зміст курсу інформатики в початковій школі;
- організація навчання інформатики в початковій школі [1].

Що стосується підготовки вчителів початкових класів у педагогічних закладах першого рівня, то розглянемо викладання курсу «Інформатика та методика навчання» в педагогічному коледжі Курганської області [5].

Цей курс увійшов у навчальні плани педагогічних технікумів, училищ, коледжів у 2003 році одночасно з введенням у початкову школу предмету «Інформатика». Ця дисципліна належить до дисциплін предметної підготовки і базується на вимогах державного освітнього стандарту середньої професійної освіти від 2002 року до мінімуму змісту та рівню підготовки випускників спеціальності 050709 — «Навчання в початкових класах».

Курс розрахований на 44 аудиторні години та 13 годин самостійної роботи; вивчається протягом 6 семестру (30 годин — 2 години на тиждень) та 7 семестру (14 годин — 1 година на тиждень).

Структура курсу складається з таких модулів:

- введення в дисципліну;
- роль та місце інформатики в початкових класах;
- загальне уявлення про програмно-методичні комплекси в початковій школі;
- формування базових понять інформатики;
- розвиток алгоритмічного мислення молодших школярів;
- методика проведення занять у комп'ютерному класі для початкової школи;
- застосування прикладних програм загального призначення в навчально-виховному процесі [5].

**Висновки.** Дослідивши питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання дисципліни «Інформатика» на теренах Російської Федерації, як у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування, так і у середніх професійних закладах, ми можемо запозичити для впровадження на Україні деякі аспекти підготовки.

1. Процес навчання студентів має складатися з двох послідовних, взаємопов'язаних модулів: загальні теоретичні основи інформатики та безпосередньо методика викладання інформатики в початковій школі. На перший модуль має припадати загальна комп'ютерна підготовка студентів до використання засобів ІКТ у навчальному процесі початкової школи. Сюди включається вміння застосовувати текстовий редактор, редактор електронних таблиць, редактор презентацій та публікації (можна на основі програмного пакету Microsoft Office); навик роботи в мережі Інтернет та з електронною поштою; використання графічного редактора у викладацькій діяльності. Другий модуль має містити питання щодо особливості навчання інформатики молодших школярів. Звертається увага на санітарно-гігієнічні вимоги, врахування психолого-вікових особливостей учнів, використання особливих форм і методів роботи — в основному на ігровому аспекті під час навчання.

2. Обов'язковим елементом практичної підготовки є проведення уроків на базі початкової школи студентами під час різних видів практики. Бажано надати студенту можливість провести заняття на паралелі, для вироблення вміння корегувати процес навчання залежності від рівня знань та готовності дітей. Але початковим етапом може бути виконання студентами проектів — розробка конспектів уроків з інформатики з використанням різних технологій навчання.

3. У процес підготовки майбутніх учителів обов'язково потрібно включити питання

вивчення та методики застосування програмного забезпечення для навчання інформатики в початковій школі.

### Література:

1. Абрамова И.В. Основные компоненты профессиональной подготовки будущих учителей информатики для начальной школы. /И.В. Абрамова // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.omsk.edu/volume/2007/methodics>.

2. Зуева Т.Г. Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов к преподаванию информатики с использованием активных методов обучения.

3. Пименова А.Н. Формирование методической компетентности будущих учителей информатики в области теории и методики обучения информатике и ИКТ в начальной школе. / А.Н. Пименова. — ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», Коломна.

4. Рабочая программа с дисциплины Б.3.1.3 «Методика обучения и воспитания (информатика)», уровень основной образовательной программы: бакалавриат, для направления подготовки 050100.62 «Педагогическое образование». / Пузырная Е.В. - Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Алтайская государственная педагогическая академия» (ФГБОУ ВПО «АлтГПА»). - Барнаул. 2012.

5. Рабочая программа дисциплины «Информатика с методикой преподавания» для специальности 050709 — «Преподавание в начальных классах. / сост. Шацких А.В., - Главное управление Курганской области, - ГОУ СПО «Куртамышский педагогический техникум». —Куртамыш. - 2010. -40 с.

*У статті висвітлюються питання ретроспективного та рівневого аналізу впровадження в навчальний процес педагогічних закладів дисциплін, направлених на підготовку майбутніх учителів до викладання інформатики в початковій школі. Розглядаються зміст навчальних модулів та форми роботи з різних предметів та різних рівнів підготовки: як у вищих навчальних закладах так і у середньопрофесійних. На основі проведеного аналізу зроблені висновки та сформульовані рекомендації щодо організації відповідного навчання в педагогічних закладах України у зв'язку з внесенням до навчальних планів відповідного напрямку підготовки.*

**Ключові слова:** початкова освіта, підготовка майбутніх учителів, інформатика в початковій школі.

*В статье раскрываются вопросы ретроспективного и уровневого анализа внедрения в учебный процесс педагогических учреждений дисциплин, направленных на подготовку будущих учителей к преподаванию информатики в начальной школе. Рассматриваются содержание учебных модулей и формы работы по разным предметам и разным уровням подготовки: как в высших учебных заведениях, так и в средних профессиональных. На основе проведенного анализа сделаны выводы и сформулированы рекомендации, касающиеся организации соответствующего обучения в педагогических учреждениях Украины в связи со внесением в учебные планы соответствующего направления подготовки.*

**Ключевые слова:** начальная школа, подготовка будущих учителей, информатика в начальной школе.

*In the article the role questions of retrospective analysis of level and implementation of the learning process of educational institutions courses designed to prepare future teachers to teach science in the elementary school. We consider the content of the training modules and forms of work in different subjects and different levels of training: as in higher education and in vocational. Based on the analysis and conclusions made recommendations concerning the organization of appropriate training in educational establishments of Ukraine in connection with the introduction into the curriculum relevant field of study.*

**Keywords:** elementary school, the training of future teachers of informatics in primary school.

## ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

**Постановка проблеми.** У сучасній освіті особливо важливу роль відіграє принцип інтеграції змісту навчання, тобто представлення взаємозв'язків і залежностей, які існують між різними навчальними курсами. Це сприяє цілісному баченню світу, природи, суспільних явищ та їх діалектики. Інтегративні зв'язки з позиції конкретної професійної підготовки не ламають структуру і специфіку кожного навчального курсу, а гармонійно поєднують їх у загальну систему знань, здібностей, навичок та ціннісних орієнтацій особистості.

**Аналіз попередніх досліджень.** Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці приділяється значна увага інтегративним процесам, їх досліджували такі науковці як В. Безрукова, Р. Гуревич, Л. Джулай, Б. Камінський, Б. Кедров, Д. Коломієць, Л. Сліпчишин, Я. Собко, А. Урсул. Однак проблема інтеграції змісту навчання у зарубіжній педагогіці є малодослідженою та заслуговує на особливу увагу.

**Мета статті** – дослідити проблему інтеграції змісту освіти у сучасній зарубіжній педагогіці, проаналізувати її особливості у педагогіці певних країн, дати їм характеристику. Вважаємо, що дослідження досягнень зарубіжних педагогів сприятиме розширенню знань про інтеграцію змісту освіти та матиме використання у практиці українських навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Наявний досвід інтеграції змісту навчання в Україні, Росії та практика закордонних навчальних закладів дозволяють виділити декілька основних типів інтеграції: перший тип — створення інтегрованих курсів у межах одного циклу; другий тип — гнучкі інтегровані курси з власною для кожного студента траєкторією руху (принцип модульності); третій тип — групування дисциплін за професійно значущою проблемою (групові, ігрові, інтерактивні методи, гіпертекстові комп'ютерні засоби).

На практичному рівні проблема інтеграції в професійній освіті України відстає від її ґрунтового дидактичного осмислення, оскільки не вироблений механізм запровадження новачій в освітній процес. Водночас упровадження в практику інтегрованих курсів у західних країнах та США (унаслідок автономності ВНЗ самостійно складають навчальні плани і програми) потребує глибокого теоретичного обґрунтування.

Для російських двомовних шкіл, у цілому, характерне викладання інтегрованих гуманітарних дисциплін типу «Країнознавство», «Лінгвокраїнознавство», «Світ мов, які вивчаються», «Культурознавство країн, мови яких вивчаються». Практикується також вивчення латинської й інших класичних мов у програмі поглибленої гуманітарної підготовки учнів. Обов'язковим є вивчення (за вибором закладу) низки предметів не лише рідною, але й іноземною мовою з активним використанням матеріалів із зарубіжних підручників із певного предмету (історії, літератури, географії, загальної й прикладної економіки, біології, природознавства, музики, права). Оцінка рівня знань учнів формується у контексті як вітчизняних, так і європейських вимог і рекомендацій [5, с. 82].

Узагалі, в зарубіжній педагогіці з урахуванням проблем інтеграції історично виділяють три напрями побудови процесу навчання [2, с. 11]: педоцентричний — ліквідація навчальних предметів як таких, реалізація ідеї комплексності та протиставлення її предметній системі; предметоцентризм — збереження структури та змісту кожної навчальної дисципліни, розгляд предметоцентризму як зовнішньої форми внутрішньопредметної інтеграції; змішаний — поєднання предметного та інтегративного навчання (впровадження інтегрованих курсів, узагальнюючих тем, реалізація міжпредметних зв'язків, об'єднання навчального матеріалу навколо провідних ключових ідей науки через формування категоріальної побудови мислення).

Саме змішаний принцип побудови навчання присутній у наступних формах інтеграції у

зарубіжній педагогіці: організація інтегративних проектів типу «Наш світ, що розвивається» (США); створення інтегрованих курсів типу «Екологічні дисципліни», «Екологічні та гуманітарні науки» (Франція); концентрація навчального матеріалу навколо певної проблеми (комплексне навчання в Росії в 20-ті роки минулого сторіччя); інтегровані форми та методи (занурення, концентроване навчання, ігрові методи, метод проблемно-розвиваючого навчання тощо); інтегрований урок (Росія); інтегрований день (Англія); інтеграція загальної та професійної освіти (двохпрофільна форма освіти в Німеччині, ВПУ в Росії); інтеграція гуманітарної та професійної підготовки; підготовка фахівців за кількома рівнями кваліфікації тощо.

Щодо кількості предметів, котрі використовуються для створення програм, то зараз намагаються об'єднати такі науки: близькі природничі і гуманітарні (хімію і фізику, мову й історію); різні природничі (із математикою або без неї); теоретичні (фундаментальні) й ужиткові; природничі з гуманітарними; природничі й суспільні; іноземні мови та їх культурне середовище.

Інтеграція загальноосвітніх дисциплін із мистецтвознавчими є традиційним підходом до навчання молодших школярів у зарубіжних країнах [3, с. 19], де мистецтво виступає методологією навчання. Природничі, математичні, гуманітарні знання, уміння, навички формуються у процесі художньої творчості, тобто домінанта робиться на інтелектуальному розвитку, який проходить у процесі різноманітної мистецької діяльності: музики, образотворчого мистецтва, драматизації, поезії, художнього слова. Різні види мистецтв використовуються для глибокого усвідомлення, запам'ятовування учнями предметних понять, формують уміння переносити набутий досвід з однієї ланки в іншу.

Однією з сучасних інтеграційно-педагогічних ідей на Заході є принцип кооперативного навчання, який лежить в основі організації колективної розумової діяльності учнів. «Кооперативна революція в педагогіці» і «кооперативний принцип навчання в американських школах» – такі фрази часто зустрічаються у працях, присвячених проблемам кооперативної педагогіки. Зарубіжні педагоги безпосередньо торкаються технологічних параметрів інтеграції в освіті — розв'язуються питання проектування інтегральних методів, форм вживання засобів інтеграції. Наприклад, це стосується методів співпраці в навчальному процесі, інтеграційних семінарах і т.д. Величезний інтерес викликають дослідження, що піднімають проблеми розвитку у студентів здібностей до інтеграції знань. При цьому, інтеграційні здібності розглядаються як необхідна умова успішної діяльності людини в епоху НТР, а здатність до інтеграції, синтезу і аналізу знань — як одна з найбільш значущих у процесі оволодіння змістом освіти.

Досліджуються умови, за яких люди, що опановують рядом професій, інтегрують нові знання, встановлюють взаємозв'язок між раніше одержаними знаннями і новими, використовують інтегровані знання у професійній діяльності. Окремі сторони педагогічної інтеграції є предметом інтересу вчених багатьох країн. Л. Клінберг торкається проблеми інтеграції дидактики і техніки і розкриває органічно цілісну природу єдності освіти і виховання. Питання науково-педагогічної інтеграції аналізує Ф. Бест.

Інтегровані курси вимагають інтеграційного характеру методів та організаційних форм педагогічної системи і діяльності. Тому приклади проблемного підходу, комплексного осмислення питання, втіленого в імітаційно-модельюючих іграх, поширились за кордоном ще в 60-х роках. Спочатку вони застосовувались у бізнес-школах, а потім перемістились в інші сфери професійної освіти. Імітаційна гра «Фторування води» була створена у Великобританії наприкінці 70-х років. Вона торкалась таких предметів, як біологія, санітарія, гігієна та ін. і становила імітацію зборів, під час яких виступають представники різних асоціацій. У 80-х роках американськими психологами та педагогами розроблено іншу гру. Аналізуючи соціально-економічні та політичні проблеми іншої країни, в курсі суспільствознавства (тема: «Проблеми сільського господарства в нашій країні») студенти вчилися виділяти часткові проблеми та встановлювати зв'язки з більш загальними. Комплексний аналіз природничо-наукових та технічних проблем у складному соціально-економічному контексті здійснюють студенти Великобританії, беручи участь у грі «Електростанція», де предметний матеріал сконцентрований у галузі фізики, але торкається

відомостей із галузі енергетики, економіки, географії, екології та ін.

Узагальнюючи різні інноваційні моделі з пошуковою спрямованістю, В. Безрукова стверджує, що їхньою спільною основою є «надпредметна пошукова навчальна діяльність, тобто спеціальна діяльність учнів для побудови свого навчального пізнання» [1, с. 117]. Протягом останніх десятиріч ключовою інтегративно-педагогічною ідеєю в багатьох країнах, а, особливо, в США, є принцип групового навчання з використанням інтерактивних (діалогових) методів, аналізу конкретних ситуацій, методу проектів, моделювання, імітації, змагання та ін.

Для більшості зарубіжних країн характерним є високий ступінь інтеграції навчання, науки та виробництва. Наприклад, у Канаді на території університету «Мак Гілл» розміщено понад 70 наукових центрів та інститутів, у яких досліджують комплексні, інтегровані теоретично-технологічні проблеми, проблеми науково-технічного прогресу в зв'язку з проблемами гуманітарного розвитку. До структури Карлтонського університету інкорпоровано понад 90 спеціалізованих наукових центрів. Цікаво, що навчальні програми з інженерної справи, природничо-математичних дисциплін — кооперовані. Із метою викладання навчальних і здійснення наукових міждисциплінарних програм до складу університетів у Великій Британії зараховано низку різнопрофільних академічних підрозділів суміжного функціонування [2, с. 10].

І хоча жодна з охарактеризованих стратегій і технологій не може бути панацеєю в підході до вивчення іноземних мов, деякі вчені зробили спроби розробити універсальну теорію вивчення мови. Спочатку це було зроблено Дугласом Брауном, професором університету в Іллінойсі, у його фундаментальній праці «Принципи навчання й вивчення іноземної мови», потім Гектором Хаммерлі, професором канадського університету в Саймон-Фрайзері, у праці «Інтегруюча теорія навчання мови і її практичне застосування». Обидва учені здійснили об'єктивний аналіз попередніх теорій навчання іноземної мови.

Інтегровані програми, які дають можливість використати значні резерви окремих методик у їх поєднанні, розроблялися протягом двох останніх десятиліть у багатьох країнах світу. Зарубіжні існуючі програми й курси можуть бути класифіковані за критеріями ступеню інтеграції, тобто глибини взаємопроникнення різних галузей науки, культури, техніки; кількості традиційно відокремлених дисциплін, що використовувалися при складанні програми. За ступенем інтеграції розрізняють такі типи програм, як координаційні, комбінаційні й амальгамні програми. Звичайно, розподіл інтегрованих курсів на три чіткі групи досить умовний і не враховує вплив багатьох чинників, але в цілому програми тяжіють до максимального ступеня інтеграції саме у переліченому порядку. Координаційні програми будуються таким чином, щоб знання з однієї галузі ґрунтувалися на знаннях з іншої. Спроби впровадити такі програми у систему освіти довели, що фрагментарне звернення до однієї проблеми у 94 різних галузях знань, так само як і частини підручників, побудовані на міжпредметній основі, не в змозі вирішити проблему формування цілісного світосприйняття.

Комбінаційні програми склалися шляхом поєднання кількох предметів в один. У рамках розгалуженої міждисциплінарної програми був створений предмет «соціальні дисципліни», який об'єднав історію, географію, економіку, соціологію, право, антропологію і навіть літературу. Він складався на базі тематичної організації і торкався навіть тих предметів, які раніше були виключені через нестачу навчального часу. Це дало можливість розглядати одну проблему з різних позицій.

Поєднуюча програма входить до типу комбінаційних. Вона також передбачає злиття кількох дисциплін в одну, але будується на базі одного, поєднуючого й організуючого предмета. «Подовжений математичний проект» (Великобританія), де таким предметом є математика, може бути прикладом такої програми. Навчальний матеріал природних і суспільних наук презентується у вигляді математичних систем із логічним аналізом і кодуванням інформації.

У послідовній програмі (*emerging curriculum*) одна тема логічно йде за іншою. Так, історія міста починається з географічних проблем, далі йдуть економічні, екологічні і т.п. На елементарному рівні послідовна програма впроваджується у формі інтегрованого навчального дня, протягом якого особлива увага приділяється зв'язку між предметами.

Найбільш поширеними є власне комбінаційні програми, що містять у собі розділи (теоретичні блоки), створені на основі міжпредметних тем. Наприклад, група біологів з Інституту педагогіки у К'елі (ФРН) створила курс «Плавання у біології й техніці», де інтегруються спорт, біологія, фізика, техніка.

Найрадикальнішими є амальгамні програми, тобто ті, які розглядають будь-яку глобальну проблему людства з різних кутів зору з використанням інформації з різноманітних галузей знань. Амальгамні програми не лише комбінують чи координують існуючі дисципліни, вони формуються на базі життєвого досвіду, поширених суспільно-політичних проблем. Наприклад, учням пропонується сконструювати проект ігрового майданчика або скласти проект розвитку утопічного суспільства. Проблема, таким чином, має бути проаналізованою з різних позицій, і знання, добуті у процесі виконання проекту, можна сміливо використовувати у вирішенні інших завдань.

Щодо кількості предметів, котрі використовуються для створення програм, то в існуючих намагаються об'єднати: близькі природничі й гуманітарні науки: хімія й фізика, мова й історія; різні природничі науки (із математикою або без неї); теоретичні (фундаментальні) й ужиткові науки; природничі науки з гуманітарними; природничі й суспільні науки; іноземні мови та їх культурне середовище.

**Висновок.** Отже, як засвідчує проведене дослідження, інтеграція змісту навчання є однією з центральних у зарубіжній педагогіці. Для більшості зарубіжних країн характерним є високий ступінь інтеграції навчання, науки та виробництва. У зарубіжній педагогіці з урахуванням проблем інтеграції історично виділяють три напрями побудови процесу навчання: педоцентричний, предметоцентричний та змішаний. Застосовуються різні види інтегрованих програм, інтегративні проекти, курси, інтегровані форми та методи.

### Література:

1. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации (Интеграционные процессы в педагогической теории и практике) / Безрукова В. С. — Свердловск, 1990. — 128 с.
2. Воронка Г. Університети в Канаді та Великобританії / Г. Воронка // Науковий світ . — 2005. - № 4. — С.10 — 11.
3. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання / М. П. Лещенко. — 2-ге вид., доп. — Київ, 1995. — 192 с.
4. Омеляненко Б. Л. Професійно-технічне образование в зарубіжних країнах / Б. Л. Омеляненко — М. : Высш. шк., 1989. — 224 с.
5. Стеркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Стеркіна Юлія Сергіївна. — Полтава, 2001. — 240 с.

*У статті автор досліджує проблему інтеграції змісту освіти у сучасній зарубіжній педагогіці. Проаналізовано її особливості у педагогіці певних країн, дано їх характеристику. Показано, що для більшості зарубіжних країн характерним є високий ступінь інтеграції навчання.*

**Ключові слова:** інтеграція, зарубіжна педагогіка, процес навчання, інтегрована програма, форми інтеграції.

*В статті автор досліджує проблему інтеграції змісту освіти у сучасній зарубіжній педагогіці. Проаналізовано її особливості у педагогіці певних країн, дано їх характеристику. Показано, що для більшості зарубіжних країн характерним є високий ступінь інтеграції навчання.*

**Ключевые слова:** интеграция, зарубежная педагогика, процесс обучения, интегрированная программа, формы интеграции.

*In the article the author investigates the problem of integration of the content of education in modern foreign pedagogics. There are presented its peculiarities in the pedagogics of definite countries, their characteristics are depicted. It is shown that the majority of foreign countries are characteristic of high degree of educational integration.*

**Keywords:** integration, foreign pedagogics, educational process, integrated programme, forms of integration.

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ (ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Останнім часом в українському освітньому просторі досить активно використовуються поняття «життєва компетентність», «компетентності», «компетенції». Багато наукових праць, дисертаційних досліджень, методичних розробок присвячено цій проблематиці в педагогічній науці та практиці. Розглядаючи проблему визначення, добору та впровадження в освітній процес ключових компетентностей, широке коло вітчизняних науковців стверджують необхідність орієнтації навчальних програм та педагогічних технологій на компетентісний підхід. Зважаючи на те, що зміст освіти на початку третього тисячоліття не достатньою мірою відповідає потребам суспільства та ринку праці, оскільки не досить спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей людиною, що навчається, цей шлях був визначений одним з провідних у напрямі оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до світового освітнього простору.

Проблему компетентності розглядали у своїх дослідженнях вітчизняні та зарубіжні науковці, спрямовуючи увагу на визначення сутності поняття, обґрунтування методології і добір засобів формування й розвитку професійної компетентності в майбутніх і дипломованих учителів. Серед них: С. Архипова, І. Єрмаков, А. Маркова, Г. Несен, Л. Сохань, І. Тараненко, А. Хуторський, А. Щербаков та інші. Зміст і структура професійної компетентності стала предметом дослідження вчених: І. Зязюна, Н. Кузьміної, М. Лук'янової, Н. Мойсеюк, В. Сластьоніна та інших. Теоретико-педагогічні засади реалізації компетентісного підходу та специфіку його впровадження в систему підготовки і професійного вдосконалення фахівців обґрунтували Л. Гончаренко, А. Зубко, С. Ніколаєнко, В. Олійник, О. Онаць, О. Саган та інші. Незважаючи на пильну увагу до проблеми з боку наукової педагогічної думки та ґрунтовну розробленість різних її аспектів, потребують уточнення й осмислення питання, пов'язані з розумінням змісту відносно нової для української освітньої галузі термінології, а також з висвітленням специфіки впровадження компетентісного підходу до професійного розвитку вчителів початкових класів у післядипломній освіті, що сприятиме окресленню перспектив і напрямів відповідної діяльності в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

**Мета статті** — простежити передумови виникнення в українському освітньому просторі та уточнити сутність понять «компетентність», «професійна компетентність» «компетенції»; окреслити перспективи впровадження компетентісного підходу до професійного розвитку вчителів початкових класів у післядипломній освіті.

Упродовж дев'яностих років минулого століття та першого десятиліття XXI проблема компетентісного підходу до розвитку системи освіти в цілому та окремих її складових була однією з популярних тем, котру розробляли науковці та впроваджували освітяни на різних рівнях. На основі закордонного досвіду та, враховуючи результати вітчизняних досліджень, вчені визначали суть понять «компетентність», «компетентності» і «компетенції»; обґрунтовували необхідність їх інтеграції в освітню галузь, педагогічні умови реалізації компетентісного підходу до навчання і виховання підростаючого покоління, до підготовки майбутніх учителів, до виконання педагогами різних видів професійної діяльності та вдосконалення професійної майстерності фахівців у післядипломній освіті.

Освітян приваблювала новизна понять, універсальність їх використання як в освіті, так і в інших галузях життєдіяльності людини і суспільства. Однак, як стверджують корифеї вітчизняної педагогічної науки (І. Бех, Н. Бібік, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сидоренко, О. Сухомлинська та ін.), ці поняття для освітньої галузі не нові. Зміст, закладений у вказаних

дефініціях, є дуже близьким до суміжних понять «професіоналізм», «готовність до виконання діяльності», «знання, уміння і навички» тощо, проте, безумовно мають певні відмінності у тлумаченнях. Хоча термін «компетентність» став широко вживаним у розробках і публікаціях вітчизняних й зарубіжних науковців, практиків з 90-х років XX століття, застосовувати його почали на підґрунті накопичення потужного педагогічного масиву, впорядкованого науковою думкою, починаючи з розвитку освітньої галузі ще за радянських часів.

Ретроспективний аналіз психолого-педагогічних праць та педагогічної преси радянського періоду дозволяє простежити еволюцію певних етапів фахового розвитку вчителів, трансформацію вимог до їх професійної готовності. Перші публікації С. Гусева, Ф. Корольова, П. Прибока, Л. Раскіна та ін. (наприкінці 20-их років XX ст.) були присвячені розгляду проблем професійної підготовки педагогів, характеристиці типології особистості вчителя початкової школи, аналізу методів вивчення їх діяльності. Авторами було окреслено й обґрунтовано професійно-педагогічні вимоги до особистості вчителя, визначено їх психофізіологічні якості [1]. Певний час радянські теоретики і педагоги-практики активно вивчали досвід зарубіжних колег з питань ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, на основі чого формулювали вимоги до вчительської професії, робили спроби оцінювати результати діяльності педагогів (М. Ільїн, П. Каган, З. Худницька).

У повоєнні роки, після відбудови та поновлення роботи шкіл та освітніх установ галузі, посилилась увага педагогічної думки до аналізу та вдосконалення науково-теоретичних і методичних засад діяльності вчителів. Питання підвищення їх професійної кваліфікації у системі безкоштовних курсів, семінарів, популяризації кращого педагогічного досвіду, проблем розвитку педагогічної майстерності вивчались науковцями: А. Брушлінським, В. Бондарем, О. Ковальовим, І. Строй та ін. [1].

У цей період ще не була розроблена цілісна система вимог до професії вчителя, відсутні фундаментальні науково-теоретичні розробки і комплексні дослідження з проблеми, недостатньою залишалась кількість методичної літератури, однак великого значення надавалося рівню загально-педагогічної, фахової підготовки вчителя, створенню (наприкінці 40-х років) і подальшому розвитку єдиної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Більш системного характеру набули дослідження з проблем професійної діяльності педагогів, готовності до її ефективного виконання, підвищення кваліфікації та вдосконалення професійної майстерності фахівців з початку 70-х років XX століття. Ці питання стали предметом розгляду вчених О. Абдуллої, А. Алфєрова, Н. Кузьміної та ін., у працях яких зверталась увага на специфіку професійної діяльності вчителів початкових класів і вчителів-предметників [2]; висвітлювався досвід і перспективи вдосконалення психологічної підготовки фахівців [3]; було розроблено професіограму радянського вчителя [4]. Саме цей час пов'язують з появою перших комплексних досліджень вітчизняних науковців з проблем вироблення професійних вимог до знань та вмінь учителя, що отримали розвиток у подальші роки.

Однак єдиним об'єктивним інтегральним показником результативності професійної діяльності вчителів у радянській школі залишається якість навчання і виховання школярів. Упродовж другої половини XX століття вітчизняні вчені досліджували рівень освіченості, ідейно-політичної та фахової підготовки вчителів; визначали вимоги до них та обґрунтовували методологію, умови і перспективи ефективного розвитку педагогічної майстерності педагогічних кадрів. На основі результатів системного аналізу їх педагогічної діяльності розроблялись критерії її оцінки з урахуванням вимог суспільства. Така науково-педагогічна діяльність давала підстави для визначення оптимального обсягу знань і вмінь, необхідних для виконання професійних обов'язків, що тепер здобули назву — професійна компетентність.

Взагалі розуміння поняття «компетентність» у педагогіці залишається й досі сьогодні не досить узгодженим та має багато трактувань. Початок же використання подібної термінології в освітній теорії та практиці (90-і роки XX століття) мав дискусійний, багатовекторний характер, оскільки розглядався з різних боків і спочатку ці поняття мали суттєві розбіжності у тлумаченнях.



До вивчення психологічного аспекту проблеми одними з перших в Україні звернулись науковці П. Горностаї, І. Єрмаков, В. Циба та ін. Досліджуючи феномен «життєва компетентність», вчені з філософської та психологічної точок зору розглядали це поняття спочатку в контексті соціалізації дитини в суспільстві, зокрема стосовно дітей з особливими потребами.

Спрямовуючи увагу на пошук інноваційних моделей розвитку життєвої і соціальної компетентності, інтеграції дітей з особливими потребами в українське суспільство, досліджуючи структуру життєвої компетентності І. Єрмаков визначив такі її види: психологічну, соціальну, комунікативну, інформаційну, полікультурну, загальнокультурну, інтелектуальну та інші [5, с. 127].

Розвиток компетентності як педагогічну проблему розглядало широке коло науковців. Наразі існують різні наукові підходи до визначення змісту, концептів понять «компетентний», «компетентність», «професійна компетентність» та їх структурних компонентів.

Аналіз їх змісту в різноманітних словниках та енциклопедіях («Іноземних слів та висловів», «Великому тлумачному словнику російської мови», «Новому тлумачному словнику української мови», «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», «Іншомовних слів» та «Енциклопедії бізнесмена, економіста, менеджера» тощо), дозволяє зробити висновок, що основними концептами, через які подані інтерпретації поняття «компетентний», є: обізнаний, тямущий, авторитетний, знаючий, правосильний, повноправний, повноважний, кваліфікований [1]. Детально вивчивши та проаналізувавши наявні у словниках різного типу тлумачення поняття «компетентність» дослідниця О. Онаць робить висновок про їх різноманітність і розбіжності в указаних джерелах та стверджує, що в наявних в Україні словниках педагогічних термінів, ці поняття взагалі відсутні [1].

Більшість сучасних науковців, розглядаючи проблеми компетентнісного підходу в освіті та визначаючи зміст дефініції «професійна компетентність», пропонують авторські трактування поняття.

Певне коло дослідників розглядають це поняття з позиції системно-функціонального підходу і трактують його як обізнаність фахівця в професійній галузі, що включає певні повноваження, володіння знаннями й уміннями, необхідними для відповідального ефективного виконання посадових функцій і прийняття управлінських рішень (Г. Єльнікова, В. Мельник, Н. Талізїна, А. Чміль, Т. Шамова).

Дещо інший (гностичний) підхід до визначення професійної компетентності педагога пропонують науковці І. Жерносек, П. Зімінї, Л. Карамушка, Є. Тонконога, трактуючи її як систему знань та вмінь, необхідних для розв'язання в практичній діяльності професійно-педагогічних завдань [6, с. 48].

Вітчизняні дослідники Л. Даниленко, І. Єрмаков, С. Клепко, В. Олійник вважають професійну компетентність педагога інтегральною якістю особистості, що має свою структуру, дозволяє вчителю оптимальним способом здійснювати педагогічну діяльність, стимулюючи його саморозвиток і самовдосконалення у післядипломній освіті [7].

Акмеологічний підхід до тлумачення поняття «професійна компетентність» у своїх наукових дослідженнях простежується в поглядах деяких учених (С. Архипова, Т. Браже, Н. Кошель, О. Олексюк, Н. Трофімова), які розглядають професійну компетентність учителя як сукупність якостей, що визначають ефективність його професійної діяльності [8, с. 54]; як систему знань та вмінь педагога, що виявляється при виконанні на практиці професійно-педагогічних завдань [9, с. 214]; як оволодіння знаннями, вміннями, нормативами та психологічними якостями, котрі необхідні для виконання його професійних обов'язків; реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм. Виходячи з цих позицій, професійна компетентність учителя розглядається ними як система знань, вмінь, особистісних якостей, адекватних структурі та змісту його діяльності [10, с. 13]. Такий підхід передбачає динамічне зростання професійної компетентності вчителя впродовж неперервної освіти, оскільки його складовими є: входження у спеціальність; оволодіння загальними і спеціальними знаннями й

уміннями, нормами, способами професійної діяльності і спілкування; підвищення педагогічної кваліфікації; творчість і самоосвіта як індивідуальний внесок у професійний досвід.

У розглянутих визначеннях привертає увагу використання авторами таких суміжних понять як «готовність», «здатність», «вміння», що відображають зв'язок у трактуваннях відповідних педагогічних категорій з відносно новою для української педагогіки дефініцією «компетентність». Тому близьким для нас є розуміння когортою науковців професійної компетентності учителя як єдності теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (Л. Гончаренко, Т. Добудько, О. Дубасенюк, В. Сластьонін та ін). У зв'язку з цим, О. Дубасенюк наголошує на необхідності вироблення у вчителів умінь структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного виконання навчально-виховних завдань. До основних компонентів професійно-педагогічної компетентності вчителя, вчений відносить компетентності: в галузі теорії й методики навчально-виховного процесу; в галузі предметів, які викладає вчитель; в галузі спілкування; у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнівської молоді; у сфері переваг і недоліків власної діяльності [11, с. 92-93]. Сформованість таких якісних характеристик уможливають продуктивне виконання вчителями професійної діяльності.

Сутність та ступінь взаємозв'язку і тотожності понять «компетентність» і «компетенції» у своїх працях детально проаналізувала Л. Гончаренко. Розрізняючи їх зміст, дослідниця наголошує, що ці терміни є такими категоріями наукового знання, котрі хоча мають різне смислове навантаження, водночас є взаємопов'язаними й взаємозалежними одиницями. Індивід вважається компетентним за умови володіння певними компетенціями (сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, заданих для певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної дії по відношенню до них). Якщо ж вони не сформовані, особистість не стане компетентною (не буде володіти відповідною компетенцією, що містить особистісне ставлення людини до предмета діяльності) [12]. Вказане пояснення допомагає усвідомити специфіку реалізації компетентнісного підходу до організації післядипломної освіти вчителів, у тому числі й початкових класів, окреслюючи відповідно до неї найбільш ефективні шляхи професійного зростання фахівців, формування їх готовності до виконання інноваційної діяльності, розвитку педагогічної майстерності тощо.

За твердженням О. Овчарук, актуальність компетентнісного підходу до професійного вдосконалення педагогів пов'язана з багатьма освітніми стратегічними програмами, що з'явилися на початку ХХІ століття. Саме тоді у проекті державного стандарту основної школи зроблено перші кроки впровадження компетентнісного підходу до функціонування системи освіти в Україні. До обговорення поняття ключових компетентностей та механізмів впровадження їх у зміст освіти було залучено прогресивних науковців і педагогів-практиків, активних членів педагогічної громадськості. Результати було висвітлено в засобах масової інформації, зокрема в педагогічній пресі, наукових публікаціях, розглядалися в системі вищої та післядипломної педагогічної освіти. У зв'язку з цим, О. Овчарук наголосувала на необхідності інформування освітян про компетентнісний підхід через систему підготовки вчителів та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [13, с. 25-26].

З цією метою в післядипломній педагогічній освіті було розроблено та впроваджено навчальні курси лекцій та тренінгів з окресленої проблематики. Їх зміст, зібраний засобами узагальнення досвіду організованих тоді пілотних проектів із впровадження компетентностей, ознайомлення з експериментальними програмами та педагогічними підходами, результатами дисертаційних досліджень з теми, постійно оновлювався відповідно до новітніх тенденцій у цій галузі в зарубіжних системах освіти. Важливими ознаками роботи вказаних ланок неперервної педагогічної освіти стали обґрунтування і застосування компетентнісного підходу до процесу підготовки вчителя, що дозволяло майбутньому вчителю або дипломованому фахівцю особисто оцінити переваги та недоліки реалізації цього підходу. Досягненню позитивних результатів у цьому напрямі сприяло застосування інтерактивних методів та форм роботи, розробка і проведення тренінгів, під час яких відпрацьовувались певні навички та визначалось особисте

ставлення вчителів до отриманих знань і умінь.

Змістовний і структурний зв'язок категорії «професійна компетентність» з такими суміжними поняттями, як професіоналізм, педагогічна майстерність, педагогічна творчість, педагогічна умілість, педагогічна техніка, що характеризують особистість і діяльність учителя (Б. Дьяченко, І. Зязюн, О. Онаць) [1; 14], зумовив організацію на сучасному етапі розвитку системи післядипломної педагогічної освіти цілеспрямованої діяльності з реалізації компетентнісного підходу до професійного розвитку вчителів початкових класів.

Отже, в Україні останнього десятиріччя XX та першого десятиріччя XXI століття склалась ситуація, коли назріла необхідність покращення якості освіти, в тому числі післядипломної. З цією метою за міжнародним зразком було розпочато впровадження в зміст освіти системи ключових компетентностей, для чого існувало потужне підґрунтя. У цей період Україна знаходилась на стадії розвитку та широкого публічного обговорення проекту державних стандартів базової та повної середньої освіти, базового навчального плану, яке пізніше буде визнано недостатньо дієвим і таким, що потребує змін. Педагогічна громадськість констатує недостатній рівень сучасного наповнення змісту освіти, хоча в Україні вже існують певні напрацювання з проблем компетентностей. Аналіз визначень цієї категорії дозволяє простежити застосування дослідниками різних наукових підходів до розкриття її змісту, однак водночас дає підстави констатувати відсутність суттєвих розбіжностей у репрезентованих трактуваннях. Більшість тлумачень має взаємодоповнюючий характер, де основними концептами «професійної компетентності» виступають: знання, вміння, навички, досвід, готовність, володіння компетенцією. Оскільки загальна стратегія нашої держави полягає в інтеграції до загальноєвропейського та світового співтовариства, то впровадження в діяльність закладів післядипломної освіти компетентнісного підходу до професійного розвитку вчителів, може сприяти просуванню України на міжнародний рівень освітніх досягнень.

### Література:

1. Онаць О.М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя: методичний аспект // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2005. - №4. — С.82-88.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: ЛГУ, 1970. - 114с.
3. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии. - 1998. - №4. - С.116-120.
4. Алферов Ю.С., Осоковский Е.Г. К вопросу о профессиограме советского учителя // Советская педагогика. - 1971. - №2. - С.83-90.
5. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. — К.: Богдана, 2003. — 520 с.
6. Мельник В.К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 2003. — 220с.
7. Система педагогічної освіти та педагогічних інновацій: Зб. наук. пр. — Київ-Полтава, 2002. — 101с.
8. Трофимова И.Н. Компетентность с точки зрения синергетического подхода // Развитие и оценка компетентности. Матер. конференции. — М., 1996. - С.54—56.
9. Кошель Н.Н., Тавгень О.И. Управление персоналом: Эффективный школьный менеджмент (пособие для директоров школ). - Минск. -2006. -С.188-232.
10. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия. Монография. Науч. школа В.Г. Рындак / Под общ. ред. В.Г.Рындак. — Екатеринбург: Ур. отделение РАО, 2002. — 394с.
11. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності вчителя // Педагогіка і психологія. — 1994. - № 4. — С.90-97.
12. Гончаренко Л.А., Зубко А.М., Кузьменко В.В. Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу: [навчальний посібник] / за ред. В. В. Кузьменко. — Херсон : РІПО, 2009. — 196 с.
13. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. — К.: «К.І.С.», 2003. — 296 с.
14. Дьяченко Б.А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послеуниверситетского образования: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. - К., 2000. - 19с.

*У статті розглядаються передумови появи і закономірності використання в сучасній педагогіці понять «компетентність», «професійна компетентність» «компетенції»; простежено генезу відповідної термінології в*

українському освітньому просторі; проаналізовано наукові підходи до розуміння професійної компетентності вчителів, дослідження і розробки вчених з окресленої проблеми та специфіку впровадження компетентнісного підходу до організації післядипломної освіти вчителів початкових класів у сучасних умовах.

**Ключові слова:** професійна компетентність; компетенції; компетентнісний підхід; післядипломна освіта; вчителі початкових класів.

*В статье рассмотрены предпосылки возникновения и закономерности использования в современной педагогике понятий «компетентность», «профессиональная компетентность» «компетенси»; прослежен генезис данной терминологии в украинском образовательном пространстве; проанализированы научные подходы к толкованию профессиональной компетентности учителей, исследования и разработки ученых по обозначенной проблеме и специфика внедрения компетентностного подхода в организацию последипломного образования учителей начальных классов в современных условиях.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность; компетенции; компетентностный подход; последипломное образование; учителя начальных классов.

*The article discusses the preconditions and regularities of usage concepts of «competence», «professional competence» «competence» in modern pedagogy, the genesis of appropriate terminology in Ukrainian educational environment is examined; scientific approaches to the interpretation of the teachers' professional competence, researches and works of scientists on this issue and specific of implementation of competence approach to the organization of primary school teachers' postgraduate education in the modern conditions are analyzed.*

**Keywords:** professional competence, competence, competence approach, postgraduate education, primary school teachers.

УДК 378.147:51

Л.М. Радзіховська  
м. Вінниця, Україна

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИ

**Постановка проблеми.** У ХХІ столітті відбуваються інформатизація суспільства, інтенсивний розвиток ринкових відносин, докорінні зміни методів планування, економічних розрахунків, організації виробництва й управління.

Нові економічні відносини потребують нових підходів до підготовки майбутніх фахівців з вищою економічною освітою, зокрема майбутніх економічних кібернетиків. Основними принципами, які покладено в основу підготовки таких фахівців є поєднання фундаментальності та фаховості, інноваційність змісту, неперервність економічної освіти. Нині знання, уміння і навички, які здобуваються студентами в умовах вищого навчального закладу, є лише фундаментом професійної освіти, протягом професійної діяльності вони поглиблюються і постійно оновлюються. Отже, майбутній економіст-кібернетик має бути готовим до самостійної пізнавальної діяльності впродовж життя, ровивати здатність швидко орієнтуватися і професійно діяти в ситуаціях зміни економічної обстановки. «Нині для підготовки фахівця важливим є не стільки обсяг інформації, скільки формування у нього вміння самостійно її знаходити, аналізувати, вибирати, структурувати, використовувати для вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності. Практично повсюдно підкреслюється актуальність завдання навчити студентів вчитися» [5, с. 42]. Таким чином, завдання якісної підготовки майбутніх економістів-кібернетиків, удосконалення навчального процесу у вищих економічних навчальних закладах потребують упровадження та використання методичних прийомів, найбільш адекватних цілям та умовам навчання студентів, зокрема — проблемного навчання. На нашу думку, саме проблемне навчання дозволяє розвивати самостійність, гнучкість мислення студентів, формувати у них навички пошуково-дослідницької діяльності.

Отже, **мета статті** – проаналізувати особливості організації проблемного навчання у

процесі викладання вищої математики майбутнім економічним кібернетикам.

**Аналіз попередніх досліджень.** Теоретичні аспекти проблемного навчання закладено у працях таких науковців, як Л. Занков, О. Матюшкін, М. Махмутов, А. Хуторський, Н. Тализіна, С. Рубінштейн. У контексті наукового осмислення проблемного навчання заслуговують на увагу дослідження зарубіжних учених: А. Вебера, Р. Фішера, Е. Боно та ін. Проте, бракує досліджень з розробки і впровадження в навчальний процес новітніх, адаптованих до підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, методів навчання, які сприятимуть ефективному використанню творчого потенціалу студентів. Недостатньо конкретизовані основні положення проблемного навчання саме студентства, тому проблемне навчання у вищій школі застосовується епізодично.

**Виклад основного матеріалу.** Проблемне навчання — така організація навчальних занять, яка сприяє створенню під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активної самостійної діяльності студентів з метою їх вирішення, внаслідок чого й відбувається розвиток розумових здібностей і творче оволодіння знаннями, вміннями, навичками.

Під проблемним навчанням В. Оконь розуміє «сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання об'єктам освіти необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації та закріплення набутих знань» [4, с. 17].

Організація проблемного навчання здійснюється так: викладач створює проблемну ситуацію (ставить запитання, пропонує розв'язати задачу, експериментальне завдання), організовує обговорення можливих підходів до вирішення цієї ситуації, стимулює висунення гіпотез, студенти висловлюють припущення про шляхи вирішення проблеми, аналізують, узагальнюють, виявляють певні зв'язки, обґрунтовують і перевіряють гіпотези, вибирають найбільш раціональний варіант розв'язання.

Зауважимо, що проблема відрізняється від навчального завдання тим, що для її розв'язання не можна застосувати стандартні методи, тому вирішення проблемної ситуації завжди пов'язане з творчістю.

Реалізація проблемного навчання передбачає досягнення таких цілей:

- показати студентам протиріччя між пізнавальною потребою, яка у них виникає, та неможливістю її задовільнити за допомогою наявних знань, умінь та навичок;
- пробудити пізнавальний інтерес, мотивації до самовдосконалення та інші мотиви діяльності;
- активізувати розумову діяльність студентів;
- навчати студентів шукати кілька шляхів виходу з проблемної ситуації та вибирати серед них найбільш раціональні;
- формувати вміння критично мислити та творчо вирішувати проблеми;
- формувати дослідницькі навички.

Нині жоден навчальний заклад не може забезпечити свого випускника такими знаннями, яких вистачило б на все трудове життя, необхідно постійно оновлювати знання, самовдосконалюватись, саме цьому сприяє організація проблемного навчання. «Основне дидактичне призначення проблемного навчання в педагогічному керуванні — активна пошукова діяльність студентів» [2, с. 395].

Здібність до неперервної освіти, розвинені творчі, дослідницькі здібності — необхідна умова професійної компетентності майбутнього економіста-кібернетика. Отже, саме у процесі підготовки майбутніх економічних кібернетиків у вищій школі потрібно використовувати методи проблемного навчання.

Розглянемо організацію створення проблемних ситуацій при викладанні вищої математики майбутнім економістам-кібернетикам.

На нашу думку, основними засобами проблемного формування пізнавальних якостей студентів у цьому випадку (по мірі зростання активності і самостійності студентів) є проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий та дослідницький методи.

Організовує проблемне навчання викладач. Він дає студентам проблемне теоретичне чи

практичне завдання, яке може бути подане різними способами: в усній чи письмовій формі, у вигляді малюнка, схеми, відео та ін. Завдання має бути актуальним, спонукати пізнавальні інтереси студентів, базуватись на знаннях, якими володіють студенти. Воно також має бути складним, але можливим для розв'язання при використанні творчого мислення, застосуванні додаткової інформації. Якщо ж студенти не можуть розв'язати проблемну ситуацію, викладач надає додаткову інформацію, спрямовує роботу студентів у потрібному руслі. Таке навчання передбачає навчальну діяльність студентів на межі їхніх здібностей. «Якщо на традиційному занятті викладач спрямовує свою роботу на досягнення навчальної мети, то на проблемно-орієнтованому при збереженні кінцевої мети й основного змісту навчальної роботи зусилля викладача спрямовані на управління гностичним компонентом діяльності» [5, с. 45].

Для реалізації проблемного навчання викладачу потрібно знати типологію проблемних ситуацій. Прикладами проблемних ситуацій, в основу яких покладені протиріччя, характерні для пізнавального процесу, можуть бути:

- практично доступний результат та відсутність теоретичного обґрунтування;
- протиріччя між теоретично можливим способом розв'язання та його практичною недоцільністю;
- протиріччя між великою кількістю фактичних даних та відсутністю методу їх аналізу та опрацювання;
- різноманіття концепцій та відсутність чіткої теорії для пояснення фактів [1, с. 334].

Виділяють три основні умови успішності проблемного навчання:

- забезпечення достатньої мотивації, спричинення інтересу до змісту проблеми;
- забезпечення посиленості роботи з проблемами, що виникають на кожному етапі;
- значення відомостей, одержаних під час розв'язування проблеми, для студента.

Основне в проблемному навчанні — сам процес пошуку та вибору правильних, раціональних розв'язків [1, с. 334].

Пропонуємо таку орієнтовану схему технології проблемного навчання вищої математики майбутніх економістів-кібернетиків:

- 1) повідомлення необхідного мінімуму математичних відомостей (актуалізація знань);
- 2) усвідомлення, формулювання проблеми разом з викладачем;
- 3) пізнавальна мотивація, зв'язок з майбутньою спеціальністю економіста-кібернетика;
- 4) створення атмосфери творчості в групі;
- 5) аналіз проблеми, висунення гіпотез з її вирішення;
- 6) визначення знань, яких не вистачає для розв'язання проблеми, використання додаткових джерел інформації;
- 7) обговорення, аналіз, обґрунтування гіпотез;
- 8) розв'язання проблеми, самоконтроль в умовах співтворчості;
- 9) узагальнення та конкретизація здобутих знань і вмінь.

Розглянемо також методичні прийоми створення проблемних ситуацій при викладанні вищої математики:

1. Підведення студентів до протиріччя з пропозицією самостійно знайти спосіб усунення.
2. Зіткнення протиріч практичної діяльності.
3. Виклад різноманітних точок зору на одні і теж питання.
4. Розгляд явища з різних позицій (наприклад, розглядаються різні способи розв'язання однієї і тієї ж задачі).
5. Постановка проблемних задач із недостатньою кількістю даних, зайвими або суперечливими даними із помилками тощо.
6. Визначення проблемних теоретичних і практичних завдань.

Розглянемо конкретні приклади.

Приклад 1. Так, при вивченні теми «Рівняння прямої на площині» доцільно запропонувати наступну задачу: «Скласти рівняння прямої, що відображає загальні витрати на перевезення вантажу на відстань  $x$  деяким транспортом, якщо сталі витрати (наприклад, навантаження чи

вивантаження) складають 2000 грош. од., а змінні витрати (наприклад, на оплату праці водіїв, пального і т. п.) пропорційні відстані  $x$  з коефіцієнтом пропорційності  $k = 10$  грош. од. / км. Відомо, що для другого виду транспорту загальні витрати можна описати рівнянням  $Y_2 = 25x + 500$ . Визначити, яким видом транспорту економніше користуватися».

Зазвичай на практичних заняттях з цієї теми студенти складають різні рівняння прямої на площині (канонічне, параметричне і т. д.), рівняння медіан, бісектрис, висот трикутника і т. п., проте рідко розв'язують завдання прикладного змісту, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Тому розв'язання запропонованої задачі є доцільним.

Студенти, як правило, досить легко справляються з першою частиною задачі, а саме, складають рівняння, яким описуються загальні затрати на перевезення вантажу для першого виду транспорту:  $Y_1 = 10x + 2000$ .

Другу частину завдання можна розв'язати, використовуючи проблемне навчання. Тут варто зауважити, що економістам-кібернетикам на практиці часто приходиться розв'язувати задачі, пов'язані з мінімізацією затрат на перевезення. Саме цей факт посилює пізнавальну мотивацію студентів.

Студенти висувують різні припущення: «мабуть, вид транспорту буде залежати від відстані», «економніше користуватись тим видом транспорту, при якому загальні витрати будуть меншими», хтось пропонує знайти відстань, при якій затрати будуть однаковими. Після обміну думками формується спільне рішення щодо розв'язання поставленого завдання. Завдання викладача – обов'язково крім аналітичного способу розв'язання (а саме, розв'язання нерівностей  $Y_2 > Y_1, Y_2 < Y_1$ ), підвести студентів до графічного способу розв'язання. Адже, побудувавши графіки  $Y_1$  та  $Y_2$ , студенти одразу оцінять, що при  $x < 100$  км графік  $Y_2$  лежить нижче  $Y_1$  і тому в цьому випадку для перевезення вантажу зручніше користуватись іншим видом транспорту, а при  $x > 100$  км — навпаки.

Приклад 2. При вивченні теми «Невизначений інтеграл» студенти спочатку вивчають метод безпосереднього інтегрування. Навчившись знаходити інтеграли за допомогою правил інтегрування та таблиці основних невизначених інтегралів, викладач переходить до наступної теми, а саме, інтегрування методом заміни змінної. При переході до цієї теми також доцільно застосувати проблемне навчання і після вивчення безпосереднього інтегрування запропонувати студентам знайти, наприклад, наступний інтеграл  $\int e^{\cos x} \sin x dx$  (чи подібний даному). Студенти відчувають, що в них недостатньо знань для розв'язання цього завдання і не можуть знайти цей інтеграл безпосередньо. Проте, викладач може методично підвести їх до потрібного способу розв'язання, нагадавши, що таблицею невизначених інтегралів можна користуватись не лише для змінної  $x$ , але й тоді, коли замість  $x$  стоїть інша змінна чи навіть функція. Пригадавши також формулу для знаходження диференціала функції, студенти самостійно здогадуються, що функцію можна вносити під знак диференціала і знаходять потрібний інтеграл.

**Висновок.** Таким чином, педагогічно доцільним є використання проблемного навчання у процесі викладання вищої математики майбутнім економічним кібернетикам, оскільки це сприяє формуванню у майбутніх фахівців професійних умінь, фахових навичок з розв'язування практичних задач, успішному виконанню професійних обов'язків. Застосування проблемного навчання сприяє формуванню фахівця з економічної кібернетики, готового постійно самовдосконалюватись, здатного сприймати зміни економічної обстановки та адекватно реагувати на них. Педагогічна практика потребує розробки і впровадження в навчальний процес новітніх, адаптованих до підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, методичних рекомендацій, посібників щодо застосування проблемного навчання у вищій школі.

### Література:

1. Кобильник Т.П. Організація проблемного навчання математичної інформатики у педагогічному університеті / Т.П. Кобильник— Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці

фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. Наук. Пр. — Випуск 34 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. — С.331-335.

2. Лапшин С.А. Проблемне навчання як складова сучасних освітніх технологій у процесі вивчення курсу «Політологія» у ВНЗ / С.А. Лапшин. — Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. Наук. Пр. — Випуск 30 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. — С.394-399.

3. Обдаровані діти: виявлення — навчання — розвиток. // Завуч. — 2003. — №17-18. — С.27-28.

4. Оконь В. Основи проблемного навчання / В. Оконь. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.

5. Паласюк Г.Б. Проблемно-орієнтоване навчання — засіб формування професійної компетентності у неперервній підготовці медичних сестер Австрії / Г.Б. Паласюк. — Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. Наук. 400н.. — Випуск 28 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та 400н.. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. — С.41-46.

*У статті проаналізовано особливості організації проблемного навчання при викладанні вищої математики майбутнім економічним кібернетикам.*

**Ключові слова:** проблемне навчання, вища математика, фахівці з економічної кібернетики.

*В статтє проанализировано особенности организации проблемного обучения при преподавании высшей математики будущим экономическим кибернетикам.*

**Ключевые слова:** проблемное обучение, высшая математика, специалисты с экономической кибернетики.

*The article analyzes the peculiarities of organization of problem education in the process of higher mathematics teaching for future economic cyberneticians.*

**Keywords:** problem education, higher mathematics, in economic cybernetics.

УДК 378.147:331.101.3

А.Ю. Рижкова  
м. Харків, Україна

## ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КАФЕДРИ

**Постановка проблеми.** У зв'язку з тим, що в Україні впроваджено кредитно-модульну систему, перед викладачами постає проблема інтенсифікації навчання та зміни підходів до організації навчання і методичної роботи кафедр.

**Аналіз попередніх досліджень** свідчить про те, що інтенсифікація навчання досліджується С. Курганським, В. Куровский, А. Рибачук та інші.

Але недостатньо уваги приділяється вивченню методичної роботи кафедр (М. Ануфрієв, О. Бандурка, І. Трубавина, Н. Пучков, О. Ярмиш та інші). Малодослідженою залишається проблема методичної роботи кафедри в умовах кредитно-модульної системи навчання з метою інтенсифікації навчання.

**Метою** статті є 1) виявлення шляхів формування готовності викладачів до інтенсифікації навчання; 2) досвід проведеної роботи із викладачами.

**Виклад основного матеріалу.** Впровадження обраних нами дидактичних умов інтенсифікації навчання студентів на економічному факультеті ВНЗ вимагало підготовчої попередньої роботи серед адміністрації факультету та викладачів, з метою формування їх готовності до використання та впровадження умов у навчальний процес ВНЗ. Ця робота складалась з:

1. Роботи на факультеті під керівництвом декана (засідання ради факультету, де були присутні всі завідувачі кафедрами, викладачі, студентський актив).

2. Роботи кафедр, факультетів з формування готовності викладачів до впровадження цих дидактичних умов (методична робота кафедри, наукова робота викладачів з проблеми,



організаційна робота).

3. Самоосвіти викладачів з проблеми впровадження тайм-менеджменту і формування позитивної мотивації до інтенсифікації навчання.

4. Робота із студентами (наукова робота, кураторська робота).

Таким чином, з метою впровадження цих умов у навчальний процес нами на економічному факультеті ХНПУ імені Г. Сковороди були проведені наступні заходи: виступи на вчених радах факультету та засіданнях кафедр, тематичні засідання кафедр, засідання Клубу шанувальників англійської мови «Miracle», засідання Клубу «Економіст», прослухані доповіді на засіданнях кафедр та раді факультету присвячених проблемі інтенсифікації навчання та формування мотивації до інтенсифікації навчання у студентів, і таке інше.

Доповіді з вивчення прийомів з тайм-менеджменту та їх використання у особистому житті та професійній діяльності були включені до плану вченої ради факультету та кафедр на навчальний рік. Як результат, це сприяло підвищенню ефективності роботи професорсько-викладацького складу та навчально-методичної роботи і таке інше. Спочатку, на раді факультету у вересні було заслухано доповідь про «Сутність інтенсифікації навчання у ВНЗ». Після цієї доповіді викладачі виявили бажання більш поглиблено вивчити основи тайм-менеджменту з метою підвищення власної ефективності, доцільністю використання запропонованих прийомів на заняттях, які сприятимуть якісному засвоюванню знань студентами.

На наступній раді економічного факультету була заслухана доповідь про «Формування готовності викладачів до інтенсифікації навчально-методичної роботи кафедр». У доповіді йшла мова про те, що викладачі зацікавлені в інтенсифікації процесу навчання студентів, але недостатньо добре розуміють, що їм потрібно для цього зробити. Таким чином, було прийнято рішення про впровадження дидактичних умов інтенсифікації навчання студентів. Але, для цього потрібно було спочатку навчити викладачів прийомам тайм-менеджменту та прийомам позитивної мотивації до інтенсифікації.

У цей період із студентами економічного факультету були проведені тренінгові заняття з тайм-менеджменту. На вченій раді факультету студентський декан економічного факультету у своїй доповіді зазначила, що студенти позитивно сприйняли таку форму позааудиторної роботи, оскільки навчання тайм-менеджменту є сучасною тенденцією і здобуті знання прийоми планування та прийоми постановки цілей спрямовують покращенню результатів сесії, поточних оцінок.

Вагомим результатом самостійного вивчення тайм-менеджменту викладачами є те, що на Міжвузівській студентській конференції з англійської мови (2012 р.), яка проходила на базі кафедри англійської мови,

Студентами економічного факультету у співавторстві з викладачами були підготовані наукові статті з тайм-менеджменту. Це підтверджує актуальність та необхідність поглибленого вивчення тайм-менеджменту для організації навчання у ВНЗ, як викладачами так і студентами.

Із викладачами економічного факультету був проведений тренінг із тайм-менеджменту, після якого викладачі висловили бажання поглибити одержані знання. Таким чином, протягом року кафедрою англійської мови було прийнято рішення на кожному засіданні вивчати один із прийомів тайм-менеджменту. Кожен викладач обирав один із прийомів тайм-менеджменту і на власному прикладі доводив про необхідність його використання у професійній діяльності. Після завершення засідання кафедри кожен викладач одержував домашнє завдання — використовувати цей прийом протягом двох тижнів (тобто до наступного засідання кафедри). Так за результатами проведених занять викладачі зазначили, що ці заняття були інформативними та цікавими для них і дозволили переконатися, що ці знання необхідні не лише менеджерам, підприємцям та бізнесменам. У результаті викладачі змінили своє відношення до особистого часу та часу студентів, почали давати студентам ІНДЗ на початку семестру та контролювати їх виконання щотижня, що змусило студентів працювати над завданнями протягом навчального семестру, а викладачам вивільнити час у кінці семестру на перевірку виконання завдання.

Постановка цілей дозволила деяким викладачам переглянути ставлення до наукової

діяльності. Оскільки, як вони зазначають, після проведеного хронометражу тижня вони зрозуміли, що багато часу витрачали на підготовку до занять, сімейні справи, на те, що приносить задоволення, проте не сприяє їхній науковій роботі. Таким чином, викладачі змінили відношення до власного часу.

На наступній раді факультету обговорювалось питання організації консультування в умовах інтенсифікації навчання, де викладачів та завідувачі кафедр ознайомилися із прийомами формування позитивної мотивації до інтенсифікації навчання, що дозволяють зменшити кількість часу на проведення консультацій та підвищити їхню якість. До цих прийомів належать — створення віртуального офісу, світове кафе (учасниками є декілька викладачів, які мають великий досвід і знання, а студенти можуть проконсультуватися з різними викладачами одночасно), відкрита трибуна та інші.

Подальша вчена рада економічного факультету розглядала питання «Про шляхи удосконалення методичного та організаційного забезпечення самостійної роботи студентів при вивченні навчальних дисциплін в умовах інтенсифікації навчання». Викладачі прослухали досвід з використання прийому живої бібліотеки, виявили бажання самі відвідати одну з таких зустрічей із корифеями науки, з метою набуття досвіду та одержання рекомендацій з написання кандидатських та докторських дисертацій. Таким чином, така організована зустріч дозволила одразу значній кількості викладачів одержати консультації, рекомендації від тих, хто має великий досвід наукової діяльності.

Також вивчався досвід створення віртуального офісу на економічному факультеті та його використання з метою підвищення навчально-методичної роботи кафедр, поліпшення організаційної роботи кафедри та консультування студентів. На базі однієї з кафедр був створений віртуальний офіс. Ідея використання віртуального офісу дозволила значно поліпшити організаційну роботу кафедри. Кількість очних засідань кафедри значно зменшилась, оскільки, викладачі одержали всю важливу інформацію, документацію, приклади екзаменаційних білетів, тестів, підручників, цікавих ідей щодо проведення занять і таке інше.

Таким чином, використання цього прийому поліпшує роботу кафедри, заощаджує час викладачів. Як результат, переважна більшість викладачів почали використовувати цей прийом у професійній навчальній діяльності у роботі зі студентами.

Використання віртуального офісу дозволяє студенту консультуватися з викладачами в режимі он-лайн; робить легшим здавати ІНДЗ, одержувати інформацію щодо іспитів чи наступних занять; висловлювати власні пропозиції щодо проведення інтерактивних занять тощо. Позитивним у використанні віртуального офісу є те що, студенти стали більш відповідальними (оскільки існує постійний контроль з боку викладача, жорсткі терміни звіту про виконану роботу та інше).

Розглядаючи формування позитивної мотивації до інтенсифікації навчання ми акцентували увагу на прийомі відкритої трибуни, який було апробовано серед викладачів. Так на засіданнях кафедри кожен із викладачів мав можливість вільно висловити думку та пропозиції, щодо поліпшення роботи кафедри. Побажаннями викладачів були: забезпечення аудиторіями, обладнаними мультимедійним устаткуванням; надання літератури зі спецкурсів; можливість одержання своєчасної інформації про всі конференції та семінари, які проводяться в Україні та за її межею.

На заключному етапі впровадження дидактичних умов інтенсифікації навчання на економічному факультеті було зазначено, що використання прийомів тайм-менеджменту та прийомів формування позитивної мотивації до інтенсифікації навчання сприяло підвищенню навчально-методичної роботи кафедр, підвищенню навчальної успішності студентів, сприяло збільшенню кількості захищених дисертаційних робіт за навчальний рік, згуртованості колективу, підвищенню використання ТЗН викладачами, спрощенню організаційної роботи кафедри, завдяки використанню прийому віртуального офісу.

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження ми виявили шляхи формування готовності викладачів до інтенсифікації навчання – організація та проведення тематичних

засідань кафедр; виступи на радах факультету; проведення тренінгів і таке інше; навчання та використання викладачами прийомів формування позитивної мотивації до інтенсифікації навчання, прийомів тайм-менеджменту, що сприяє поліпшенню методичної роботи кафедр.

### Література:

1. Ануфрієв М.І., Бандурка О.М., Ярмаш О.Н. Вищий заклад освіти МВС України: Науково-практичний посібник. - Харків: Ун-т внутр. справ, 1999. - 369 с.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна - Болонья - Саламанка - Прага - Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін П. - Тернопіль: «Економічна думка». - 2003.
3. Ван дер Венде М.К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. - 2000. - №3. - Том XXV.
4. Гончаров С.М. Кредитно-модульна система організація навчального процесу у світлі Болонської декларації: документи, матеріали, факти. Рівне-2004, 33 с.
5. Долженко О.В. Сорбонская и Болонская декларации: информация к размышлению // Вестник высшей школы: Alma Mater / - 2000/ - №6. 6. Корсак К., Юрчук Л. Наука й освіта на теренах об'єднаної Європи/ Науковий світ. - 2003/ - №11.
6. Косенко О., Ольховська Ж., Корсак К. Деякі помилки вищої школи України/ Науковий світ. - 2003/ - №11. 8. Методическая работа в вузе : методические указания / сост. Н.П. Пучков. — Тамбов : Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. — 32 с.
7. Курганский С.И. Интенсификация учебно-воспитательной работы в российских вузах культуры и искусств на современном этапе : автореф. дис. на соискание уч.степени. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. И. Курганский . -Краснодар, 2006. -46 с.
8. Куровский В.Л. Система дидактических условий интенсификации учебного процесса в техническом вузе/ В.Л.Куровский // Материалы научно-методической конференции «Интенсификация процесса обучения на основе педагогических новаций и прогрессивных образовательных технологий», ч.1.-Липецк.-1994.-С. 94-95.
9. Рибачук А.В. Впровадження інноваційних технологій з метою інтенсифікації навчання у вищих навчальних закладах/ А.В.Рибачук// Науковий вісник Черновецького національного університету ім. Ю.Федьковича:зб.наук.праць.-Чернівці:Рута,2007.-Вип.330.-С.161-166.

*У статті досліджено досвід з формування готовності викладачів до інтенсифікації навчання на прикладі методичної роботи кафедри. Виявлено шляхи формування готовності викладачів до інтенсифікації навчання.*

**Ключові слова:** інтенсифікація навчання, формування готовності викладачів, прийоми інтенсифікації навчання, методична робота кафедри

*В статті досліджено досвід формування готовності викладачів до інтенсифікації навчання на прикладі методичної роботи кафедри. Виявлені шляхи формування готовності викладачів до інтенсифікації навчання.*

**Ключевые слова:** интенсификация обучения, формирование готовности преподавателей, приемы интенсификации обучения, методическая работа

*The experience of teacher's readiness formation to the intensification of education due to methodologic chair's work is researched in the article. The directions of teacher's readiness formation to the intensification of education are detected. The experience of conducted work with teachers is given in the article.*

**Keywords:** intensification of education, teacher's readiness formation, techniques of intensification of learning, methodologic work.

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

**Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Сучасний розвиток вищої освіти України визначається в загальному контексті світових цивілізаційних процесів відповідно до умов європейської інтеграції. Основними цілями інтеграційних процесів є створення умов для всебічного розвитку високоосвіченої, творчої особистості, здатної до професійного саморозвитку, самовдосконалення протягом життя.

У сучасних умовах відбувається посилення вимог до якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів, які забезпечують навчання висококваліфікованих, професійно мобільних робітників у професійно-технічних закладах освіти. Визнання пріоритетом розвитку системи освіти робітничих кадрів в Україні особистісну орієнтацію обумовлює необхідність організації такого навчання, яке забезпечує створення умов для всебічного розвитку особистості кожного учня. У цьому контексті необхідним постає формування готовності майбутнього інженера-педагога до впровадження особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти.

Інженерно-педагогічна освіта є специфічною галуззю вищої освіти, оскільки вона дає змогу сформуванню такого гармонійно розвиненого фахівця, який володіє важливими педагогічними знаннями та вміннями: працювати в учнівсько-педагогічному колективі, організовувати навчальний процес, враховуючи потреби зростаючої особистості учня професійно-технічного закладу освіти, бути вихователем, керівником, уміти знаходити індивідуальний підхід до кожного учня.

Математична освіта, як зазначають сучасні дослідники, займає особливе місце у національній моделі освіти, оскільки розвиває інтелектуальні здібності людини, формує вміння проводити аналогії, логічно обґрунтовувати власну точку зору, творчо застосовувати набуті знання [2]. Водночас ми акцентуємо увагу на тому, що вивчення майбутніми інженерами-педагогами математичних дисциплін є ефективним засобом формування їхньої готовності до реалізації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.** Важливого значення для розв'язання окреслених проблем мають праці вчених, які досліджують різні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у професійно-технічних закладах освіти, а саме: С. Артюха, В. Бакатанової, С. Батишева, Н. Брюханової, І. Васильєва, Н. Ничкало, О. Коваленко, Л. Кустова, І. Кузьміна, В. Олійника, Б. Соколова. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованого навчання закладені І. Бехом, І. Зязюном, О. Пехотою, С. Подмазіним, О. Савченко, І. Якиманською та ін. В обґрунтування методології, розробку теорії й практики особистісно орієнтованої освіти важливий внесок зробили такі дослідники, як О. Гончарова, Н. Кічук, В. Луценко, А. Старєва, О. Усата, М. Чобітько, С. Яценко.

**Формулювання цілей статті.** Необхідність реформування системи освіти України, її вдосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у світі. Отже, реалізація ідей та принципів державної політики в галузі освіти робить необхідним дослідження проблеми формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до особистісно орієнтованого навчання засобами математичних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сутнісною характеристикою підготовки

майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти є його готовність до реалізації означеної діяльності. Основний підхід до трактування готовності з точки зору психологічної науки пов'язаний з поняттям установки, яка визначається як цілісна модифікація суб'єкта, його готовність до сприйняття майбутніх подій і здійснення в певному напрямі дій, що є основою його доцільної виборчої активності [6].

Наступний етап розвитку готовності пов'язаний з перенесенням цього поняття в площину діяльності, його подальшим розглядом у зв'язку з емоційно-вольовим, інтелектуальним, морально-психологічним потенціалом особистості в майбутній професійній діяльності та визначенням готовності як вибіркової, прогнозованої активності особистості на етапі підготовки до діяльності, яка виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [3; 4].

У педагогічній науці готовність трактується як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні умови для успішного виконання професійно-педагогічної діяльності (В. Дорохіна, К. Дурай-Новакова, А. Капська, Л. Кадченко, А. Линенко, В. Моляко). Компонентами готовності виділяємо установки, мотиви, знання про предмет і способи діяльності, уміння і навички їх практичного застосування. За такого підходу акцентуємо увагу на тому, що готовність ґрунтується на суб'єктному досвіді та легко актуалізується, є стійкою, тобто не потребує нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією, та динамічною, оскільки уможливорює розвиток і досягнення більш високих рівнів.

Таким чином, основними підходами до означення категорії «готовність» є:

- психологічний (готовність розглядається як особистісна характеристика, що передбачає здатність до адаптації та саморегуляції поведінки й розвитку);
- педагогічний (готовність визначається як загальна характеристика розвитку особистості та як результат процесу професійно-педагогічної підготовки).

Готовність майбутнього педагога до професійної діяльності, на думку А. Линенко, — це особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічні здібності, здатність до інтеграції знань і включає в себе наступні складові: особистісну (педагогічна самосвідомість, інтерес до діяльності, потреби в ній, мотиви діяльності, професійно значущі якості особистості) і процесуальну (знання про предмет і способи діяльності, уміння й навички) [4].

У процесі дослідження готовності майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання засобами математичних дисциплін нами враховано визначення готовності В. Сластьоніна як складного особистісного утворення, що виступає важливою характеристикою професіоналізму педагога та є особливим психічним станом, що передбачає наявність у суб'єкта образу структури певної дії та професійної спрямованості на її виконання і включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення планованого результату [5, с. 19].

Професійна готовність розглядається Ю. Завалевським як позитивне ставлення педагога до власної навчально-виховної діяльності, інтерес до неї, стійкість мотивів педагогічної діяльності, спрямованість на неї; знання й уявлення про особливості навчально-виховної діяльності, вимоги до особистості; володіння знаннями, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; самооцінка власної педагогічної діяльності, рівня підготовки до неї й адекватність вирішення професійних завдань [1].

Отже, майбутній інженер-педагог буде готовий до реалізації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти, якщо:

- мету своєї майбутньої педагогічної діяльності вбачає у підтримці, забезпеченні розвитку особистості учня;
- методологічну основу його педагогічної діяльності становлять теорії особистісно орієнтованої освіти;

– володіє сучасними підходами та прийомами організації навчальної діяльності учнів, в основі яких знаходиться визнання самоцінності й неповторності кожної особистості, підтримка прагнення до саморозвитку та самореалізації;

– уміє формами, методами, засобами освіти забезпечити процес самовизначення учня, відчуття себе особистістю, здатною до творення власного життя, орієнтуючись на загальнолюдські цінності.

Таким чином, готовність майбутнього інженера-педагога до впровадження особистісно орієнтованого навчання розглядаємо як сутнісну ознаку професійної підготовки особистісно орієнтованого характеру, що визначається сформованістю у майбутніх інженерів-педагогів мотивів, цінностей, системи знань, умінь і навичок особистісно орієнтованого навчання.

Ефективність підготовки майбутніх інженерів-педагогів до особистісно орієнтованого навчання обумовлюється характером та рівнем їх мотивації. Мотивація є спрямовуючим та регулюючим діяльність суб'єкта процесом, а стимулювання мотивації у процесі викладання математичних дисциплін зумовлює його активність у досягненні результату і мети діяльності. Мотивація, як відчуття майбутнім інженером-педагогом потреби вдосконалення власних особистісних якостей і прагнення підтримки, сприяння розвитку особистості учня, є одним із провідних факторів формування його готовності до особистісно орієнтованого навчання.

Викладання математичних дисциплін майбутнім інженерам-педагогам, за нашими висновками, має забезпечувати формування у них системи особистісних цінностей, мотивів до реалізації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти; системи практичних умінь і навичок організації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти, що в цілому сприятиме формуванню їхньої готовності до впровадження особистісно орієнтованого навчання.

Необхідною умовою формування готовності майбутнього інженера-педагога до впровадження особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти визначаємо організацію його суб'єкт-суб'єктної взаємодії з викладачем у процесі вивчення математичних дисциплін. Як суб'єкт-суб'єкту ми розуміємо таку взаємодію, яка ґрунтується на взаємній повазі, врахуванні рівності позицій, за якої відбувається співробітництво, співпраця майбутнього інженера-педагога та викладача вищого навчального закладу з метою самовираження, самоствердження особистості майбутнього інженера-педагога, його особистісного та професійного саморозвитку.

Реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі викладання математичних дисциплін, за нашими висновками, забезпечує формування системи таких мотивів і цінностей особистісно орієнтованого навчання, як: переконання у неповторності та цінності кожного учня, потреби у пізнанні та розвитку його особистості; розуміння необхідності організації особистісно орієнтованого навчання, бажання розробляти методики особистісно орієнтованого навчання; усвідомлення необхідності власного особистісного та професійного саморозвитку.

Важливим показником готовності майбутнього інженера-педагога до реалізації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти є сформованість у нього ціннісного ставлення до такої діяльності. Особливого значення у процесі формування готовності засобами математичних дисциплін надаємо практичним умінням і навичкам майбутнього інженера-педагога організовувати особистісно орієнтоване навчання в професійно-технічних закладах освіти. До таких основних умінь належать:

– уміння вивчати особистісні особливості учнів професійно-технічних закладів освіти, їх інтереси, нахили, здібності з метою максимального врахування у процесі організації навчання;

– уміння застосовувати особистісно орієнтовані методики навчання, вміло та доцільно обирати особистісно орієнтовані форми і методи навчання учнів;

– уміння реалізовувати суб'єкт-суб'єкту взаємодію у процесі організації навчання учнів професійно-технічних закладів освіти, враховуючи суб'єктний досвід учнів;

– уміння забезпечувати процес постійного особистісного розвитку учня професійно-технічного закладу освіти.

Засобом формування практичних умінь і навичок майбутніх інженерів-педагогів організувати особистісно орієнтованого навчання, за нашими висновками, є забезпечення варіативності форм та методів організації їхньої навчальної діяльності у процесі вивчення математичних дисциплін. Для забезпечення варіативності майбутнім інженерам-педагогам у процесі викладання математичних дисциплін пропонуються наступні форми: лекції-діалоги, проблемні лекції, лекції-прес-конференції, семінари-диспути, семінари-практикуми, дослідницькі семінари, практичні заняття — засідання «круглого столу», практичні заняття моделювання педагогічної діяльності.

Ефективними у процесі впровадження варіативності навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів з математичних дисциплін є такі методи:

- діалогічні методи викладання навчального матеріалу (бесіда, пояснення, дискусія, консультування);
- методи стимулювання та мотивації учіння (пізнавальні, ділові педагогічні ігри, заохочення);
- пошуково-творчі методи (евристичні, проблемні, дослідницькі);
- методи дослідження інформаційних джерел (планування, конспектування);
- контрольні-оцінкові методи (попередній екзамен, усна доповідь, усне обговорення, тестування).

Забезпечення в процесі вивчення майбутніми інженерами-педагогами математичних дисциплін варіативності форм та методів навчальної діяльності сприяє практичному оволодінню умінь і навичками організації особистісно орієнтованого навчання, якими є: вивчення та сприяння розвитку особистості учня, розвитку власної особистості в процесі професійної діяльності; застосування форм, методів, засобів особистісно орієнтованого навчання учнів; організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Наявність умінь, навичок, досвіду організації навчального процесу на засадах особистісно орієнтованого навчання свідчать про формування готовності, якщо ці вміння та навички мають для майбутнього інженера-педагога особистісний сенс, виступають в якості його особистісних цінностей.

**Висновки з дослідження.** Таким чином, упровадження сучасних пріоритетів та принципів гуманістичної політики держави в галузі освіти можливе за умови наявності підготовлених до їх упровадження педагогічних працівників професійної школи. Гуманізація процесу підготовки майбутніх інженерів-педагогів забезпечує глибоке усвідомлення цінності кожної особистості в освітньому процесі, розуміння ролі власної особистості в процесі становлення себе як особистості та професіонала.

Отже, формування готовності майбутнього інженера-педагога до реалізації особистісно орієнтованого навчання засобами математичних дисциплін забезпечується шляхом привласнення майбутнім інженером-педагогом системи особистісних цінностей, мотивів до реалізації особистісно орієнтованого навчання; забезпечення набуття умінь, навичок, досвіду організації особистісно орієнтованого навчання, яке передбачає практичне оволодіння формами, методами, засобами особистісно орієнтованого навчання, вміння їх реалізувати в процесі педагогічної діяльності в професійно-технічних закладах освіти.

Таким чином, психолого-педагогічними основами формування готовності майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання засобами математичних дисциплін є: формування гуманістичного світогляду, свідомо життєтворчість, активність особистості в процесі навчання вищій математиці, здатність до самопізнання, самовизначення та саморозвитку.

### Література:

1. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу : навчально-методичний посібник для вчителів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю. І. Завалевський. — К. : Букрек, 2008. — 288 с.

2. Залепугіна І.М., Попова Л.С., Сеннікова Н.Т. Сучасні проблеми методики викладання вищої математики в технологічних університетах // Матеріали ІХ Міжнародної конференції імені М. Кравчука. — 2002. — 501 с.
3. Дорохіна В. Т. Формування психологічної готовності підлітків до продуктивної праці / В. Т. Дорохіна, С. І. Ракович // Психологія : респ. наук.-метод. зб. — К., 1989. — Вип. 32. — С. 27—33.
4. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Алла Францівна Линенко. — Київ, 1996. — 44 с.
5. Слостенін В.А. Педагогіка / [В. А. Слостенін, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. — М., 1997. — С. 227.
6. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе // Психологические исследования. — М., 1966. — С. 135—327.

*У статті досліджується проблема формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до реалізації особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти засобами математичних дисциплін.*

**Ключові слова:** *готовність, майбутній інженер-педагог, особистісно орієнтоване навчання, математичні дисципліни.*

*В статье исследуется проблема формирования готовности будущих инженеров-педагогов к реализации личностно ориентированного обучения в профессионально-технических учебных заведениях средствами математических дисциплин.*

**Ключевые слова:** *готовность, будущий инженер-педагог, личностно ориентированное обучение, математические дисциплины.*

*This article investigates the problem of the formation of readiness of the future engineer-teachers for implementation personal oriented education in vocational and technical educational institutions means of mathematical disciplines.*

**Keywords:** *readiness, future engineer-teacher, personal oriented education, mathematical disciplines.*

УДК 378.15

В.А. Сапогов, Н.В. Сапогов  
м. Вінниця, Україна

## МОДУЛЬНО-ВАРІАНТНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

**Постановка проблеми.** Кардинальні перетворення, які відбуваються в освіті у зв'язку з інтеграцією України в Європейський освітній простір, істотно впливають на стратегію й тактику розвитку вищої школи. Передусім це стосується підготовки майбутнього вчителя. Від педагога в сучасних умовах вимагається здатність до креативного мислення та інноваційної діяльності, до самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності. Значення формування креативного мислення в цьому процесі зумовлюється тим, що воно визначає продуктивно-створювальну спрямованість особистості майбутнього вчителя, є базовим детермінантом професійної творчості, сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця і його самоактуалізації у професійній сфері. Сучасні вимоги до вчителя зумовлюють перегляд традиційних уявлень про зміст його підготовки, використання інноваційних технологій його професійного становлення.

**Аналіз попередніх наукових джерел** свідчить про те, що у сучасній педагогічній науці існують об'єктивні передумови для дослідження проблеми розвитку креативного мислення студентів вищого педагогічного закладу освіти.

Для нашого дослідження першочергове значення мають дослідження особливостей творчої педагогічної діяльності, які розкриваються в працях Ф. Гоноболіна, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Нікандрова, Ю. Кулюткіна, М. Поташника, І. Синиці, Р. Скульського, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Р. Шакурова, О. Щербакова та ін. Проблемам розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н. Кічук, Б. Красовського, Л. Лузіної,



С. Сисоєвої, П. Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

Сучасні підходи до розвитку креативного мислення студента пов'язані насамперед із створенням нових педагогічних технологій. Ми виходили із розуміння цього поняття, яке наводиться в монографії «Педагогічні технології у неперервній професійній освіті» [1]: «...під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні і ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей» [1, с. 27]. Педагогічна технологія повинна відповідати таким вимогам: системність, концептуальність і науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Крім того, технологічні аспекти підготовки спеціалістів у професійних закладах освіти можуть бути представлені на рівні організації діяльності, вивчення навчальної дисципліни, представлення навчальної інформації, контролю та оцінювання знань, мотивації й стимулювання діяльності викладачів та студентів [1, с. 27].

**Мета статті** полягає в презентації авторської модульно-варіантної технології вивчення педагогічних дисциплін як засобу формування креативного мислення майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянувши деякі сучасні педагогічні технології, ми пропонуємо власний підхід до проблеми формування креативного мислення майбутнього вчителя, який пройшов експериментальну перевірку у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Результати оформлені як авторська модульно-варіантна технологія формування творчого мислення майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Мета представленої технології — технологічне забезпечення процесу формування креативного мислення майбутнього вчителя як його ключової компетентності в умовах університетської освіти.

Вихідні позиції авторського підходу.

1. Орієнтація на гуманістичну парадигму освіти. Наша технологія визнає сутність підходу до формування креативного мислення майбутнього вчителя як до процесу самотворчості, що функціонує на основі єдності свідомості і самосвідомості студента і спрямований на формування ним готовності до педагогічної творчості. Акцент у постановці цілей робиться на забезпеченні реалізації і самореалізації творчих можливостей суб'єктів педагогічної взаємодії, як студентів так і викладачів. Модульно-варіантна технологія, як засіб творчого професійного розвитку студентів, за своєю суттю є гуманістичною.

2. Особистісна орієнтація розробленої технології. Вона виявлялася в спрямованості на психолого-педагогічну допомогу студенту в становленні його суб'єктності і професійно-творчому самовизначенні. У нашій технології це забезпечувалося на основі таких положень:

– зміст матеріалу дисциплін педагогічного циклу був побудований таким чином, що забезпечував виявлення змісту суб'єктного творчого досвіду студента, включаючи наявний творчий досвід;

– процес навчання був спрямованим на забезпечення не тільки обсягу знань, його структурування, інтегрування, узагальнення, але й на постійне перетворення набутого суб'єктного творчого досвіду студента;

– педагогічна рефлексія забезпечувала самоцінку власного навчання, а її форми сприяли можливості самоосвіти, саморозвитку, самовиявлення в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу;

– конструювання та організація змісту дисциплін педагогічного циклу забезпечували можливість кожному студенту обирати варіант його змісту, вид, форму та час виконання творчих завдань тощо;

– надання можливості студентам обирати способи творчої роботи таким чином, щоб вони були самостійними і продуктивними;

– варіативний і систематичний контроль та оцінка творчих робіт сприяли покращенню не тільки результату, але й продуктивності процесу навчання.

3. Єдність технологічності і змісту професійно-педагогічної освіти. В нашій технології змістові та процесуальні компоненти процесу навчання розроблялися в єдності цілей, змісту, методів, форм і засобів вивчення дисциплін педагогічного циклу. При цьому зміст педагогічних дисциплін, як його сутнісна характеристика визначала її процесуальну частину, тобто змістова та процесуальна частини модульно-варіантної технології адекватно відображають одна одну.

Концептуальні положення: педагогічна теорія — основа творчого розв'язання професійних проблем; педагогічна компетентність — інструмент творчого розв'язання; творчими здібностями наділений кожен студент; творче мислення, як ключову компетентність, можна розвивати в процесі спеціально організованого навчання; ефективність процесу формування творчого мислення залежить від створених педагогічних умов.

4. Основні принципи авторської модульно-варіантної технології:

4.1. Принцип суб'єктності учасників навчального процесу. Особливістю розробленого нами модульно-варіантного навчання є ставлення до студента як до суб'єкта саморозвитку. Розглядаючи варіативність у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін як необхідну умову осмислення ними своєї активної ролі в розвитку власної особистості, ми виходили з того, що не викладач у вищій школі вчить студента, а студент сам навчається за допомогою викладача. А для такого навчання мають бути створені умови, за якими чітко визначені можливі рівні навчання, як мінімальні, так і високі, що передбачають розв'язання творчих задач.

Умовою реалізації цього принципу нами була визначена вимога пріоритетної ролі студента в процесі навчання, а сутністю такого навчання визначена пізнавально-творча діяльність самого студента. Самостійний творчий освітній продукт студента, творче застосування отриманих знань визнаються як результат навчання, а відтворення готових знань вважаються лише допуском до виконання творчих завдань.

Принцип суб'єктності за своєю суттю передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість студента, його інтелектуальний і загальний розвиток. Тому наступним принципом ми обрали принцип диференціації, новизна нашого підходу полягає в тому, що це диференціація за вільним вибором.

4.2. Диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і диференціація в часі (в межах вивчення курсу). Відмінність нашого підходу полягає в тому, що ми не розподіляємо студентів на групи, як зазвичай прийнято, а надаємо можливість кожному вільно обрати варіант навчання. Цей підхід, на наш погляд, створює умови для усвідомлення і розвитку особистих творчих можливостей. Ми орієнтувалися на пошук таких способів орієнтації студента на більш якісне навчання, за яких він відчуває повну свободу вибору запропонованих шляхів набуття знань. Це вимагає від студента певних якостей, таких як, здатність самостійно ставити освітні задачі і планувати перебіг досягнення, знаходити оригінальні шляхи вирішення задачі і способи презентації свого рішення.

5. Варіативність змісту педагогічних дисциплін. Такий підхід до навчання вимагав перебудови навчальної програми, розробки всього курсу за трьома змістовими варіантами. З цією метою нами був розроблений «Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін» [2], спрямований на розвиток творчого мислення студентів. Програма передбачала обов'язкову самостійну роботу студента з кожної теми лекційного і семінарського заняття на основі вільного вибору студентами варіанту навчання. У кожному варіанті передбачалося декілька завдань однакової складності для вибору за інтересами. Так забезпечувалася диференціація за вільним вибором, а також надавалась можливість кожному студенту виявити свої творчі здібності.

Студентам пропонувалося три основні варіанти навчання на підставі загальної обов'язкової програми: перший варіант підготовки, основний, передбачав репродуктивну діяльність студента на основі вивчення теоретичних питань теми; другий варіант, підвищеної складності, вимагав частково пошукову діяльність у підборі літератури, вивченні її, виконанні

відповідних завдань тощо; третій варіант, творчий, передбачав розв'язання творчих задач, виконання завдань дослідницького характеру, які включали в себе порівняння різних поглядів, вивчення ідеї в її розвитку, написання творів-роздумів та ін.

6. Модульна побудова процесу навчання. Модульне навчання — центральний принцип, який визначає весь підхід до організації навчання в межах нашої технології: вибір цілей, змісту, форм і методів навчання. Сутність нашого підходу до реалізації модульного навчання полягає в тому, що студент самостійно працює над виконанням вільно обраного варіанту навчання на основі навчально-методичного комплекта для модульно-варіантного навчання з дисциплін педагогічного циклу. При цьому функції викладача залежать від обраного студентом варіанту навчання і змінюються від інформаційної та консультативної допомоги до творчо-координуючої.

Особливостями нашого підходу є такі: 1) зміст дисциплін педагогічного циклу представлений у комплексних модулях, які виконують як інформативну, так і методичну роль у керівництві з його засвоєння; 2) за допомогою модулів забезпечується усвідомлене і самостійне засвоєння обраного варіанту підготовки з педагогічних дисциплін; 3) сутність організованого модульного навчання сприяла дотриманню пріоритетних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між викладачами і студентами в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

7. Принцип спільно-продуктивної діяльності учасників навчального процесу (СПД). Ми адаптували до умов підготовки майбутнього вчителя відомий концептуальний підхід до навчання, розроблений В. Ляудіс [3].

Відповідно до трьох варіантів підготовки студентів з педагогічних дисциплін, ми визначили трирівневі фази взаємодії викладача і студента, як елементарні одиниці спільної продуктивної діяльності. Перехід від однієї фази взаємодії до наступної фази був пов'язаний із введенням студента в нову діяльність і одночасно в новий вид взаємодії. Характер поділу між викладачем і студентами функцій і спільних дій під час розв'язання педагогічних навчальних задач забезпечували становлення самокерування в цілому, вели до регуляції особистих позицій і відносин. У процесі цієї одночасної динаміки форм дидактичної взаємодії та рівня пізнавально-творчої діяльності студентів відбувався поетапний розвиток творчого мислення студентів.

Структурною одиницею СПД ми вважали ситуацію спільної продуктивної діяльності як основну форму засвоєння педагогічних знань, яка передбачала організацію процесу спільного рішення творчих педагогічних задач. У цій ситуації відбувалося становлення пізнавально-творчої позиції студента в єдності інтелектуальних, творчих і моральних складових його особистості. Позитивна динаміка розвитку творчого мислення в процесі такої форми співробітництва виникала і розвивалася лише на основі конструювання продуктивної, творчої, а не адаптивної, репродуктивної діяльності. Цей факт ми пов'язували з тим, що процес розв'язання творчих педагогічних задач утворював об'єктивну основу позитивної дидактичної взаємодії всіх учасників навчального процесу, навіть тих студентів, які не мали можливостей самостійного рішення, і створював стимул для участі в творчій діяльності, найчастіше це мотивація творчого досягнення. Використання творчих педагогічних задач у нашому дослідженні не виключало задач репродуктивних. Поетапне формування творчого мислення передбачало поступове підвищення інтелектуальної складності та креативної складової продуктивних творчих завдань від етапу до етапу навчання, що сприяло посиленню смислоутворюючої функції мотивів творчих досягнень.

Названі принципи модульно-варіантної технології навчання стали визначальними при розробці її змістового компоненту, в якості якого був розроблений «Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін» [2].

Основні принципи створеної модульно-варіантної технології: 1) принцип суб'єктності учасників навчального процесу. Особливістю розробленого нами модульно-варіантного навчання є ставлення до студента як до суб'єкта саморозвитку. Розглядаючи варіативність у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін як необхідну умову осмислення ними своєї активної ролі в розвитку власної особистості, ми виходили з того, що не викладач у вищій

школі вчить студента, а студент сам навчається за допомогою викладача; 2) диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і диференціація в часі (в межах вивчення курсу). Відмінність нашого підходу полягає в тому, що ми не розподіляємо студентів на групи, як зазвичай прийнято, а надаємо можливість кожному вільно обрати варіант навчання; 3) варіативність змісту педагогічних дисциплін. Такий підхід до навчання вимагав перебудови навчальної програми, розробки всього курсу за трьома змістовими варіантами. З цією метою був розроблений «Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін»; 4) модульна побудова процесу навчання на основі таких дидактичних правил: модульна програма повинна звільнити педагога від суто інформаційної функції викладання; модульна програма повинна створити умови для спільного вибору педагогом і студентом оптимального шляху навчання; педагог у процесі модульного навчання делегує деякі функції педагогічного керування модульній програмі;

5) принцип спільнопродуктивної діяльності учасників навчального процесу. Ми адаптували до умов підготовки майбутнього вчителя відомий концептуальний підхід до навчання.

**Висновки.** Таким чином, позитивними результатами модульної побудови процесу вивчення педагогічних дисциплін ми вважаємо такі: 1) модульна програма з педагогічних дисциплін звільнила викладачів від чисто інформаційної функції викладання; 2) вона створює умови для вільного вибору студентом оптимального шляху свого навчання; 3) в процесі організованого модульного навчання створювалися умови для педагогічної рефлексії і самокерування студентами вивчення педагогічних дисциплін. Таким чином, модульно-варіантну технологію вивчення педагогічних дисциплін можна вважати ефективним засобом розвитку креативного мислення студентів.

### Література:

1. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. — К. : ВІПОЛ, 2001. — 502 с.
2. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам : учебное пособие / В. А. Сластенин, М. М. Милькаманович, О. В. Акимова, В. А. Сапогов. — М. : МГПУ, 1999. — 101 с.
3. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис, Х. Варнеке, И. И. Ильясов ; под ред. В. Я. Ляудис. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 239 с.

*У статті презентується авторська модульно-варіантна технологія вивчення педагогічних дисциплін як засіб формування креативного мислення майбутніх вчителів.*

**Ключові слова:** модульно-варіантна технологія, креативне мислення, педагогічні дисципліни.

*В статье презентуется авторская модульно-вариантная технология изучения педагогических дисциплин как средство формирования креативного мышления будущих учителей.*

**Ключевые слова:** модульно-вариантная технология, креативное мышление, педагогические дисциплины.

*The aim of the article is the presentation of author's module-variant technology of the development of the future teacher's thinking in the process of pedagogical subjects learning.*

**Keywords:** pedagogical conditions of a future teacher's creative thinking formation; module — variance technology.

## **УМОВИ ТВОРЧОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕЛЕКТРОМЕХАНІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Постановка проблеми.** Вища освіта України, орієнтуючись на європейські стандарти і принципи Болонського процесу, потребує нових педагогічно - інформаційних технологій. Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти» реформування вищої професійної освіти передбачається шляхом упровадження нових технологій. Актуальною постає проблема розроблення ефективних педагогічних технологій і впровадження їх у навчальний процес.

**Аналіз попередніх досліджень.** Технологію проведення лекцій і практичних занять у вищих технічних навчальних закладах, де студенти виступають як активні суб'єкти педагогічного процесу і цілеспрямовано набувають професійно значущих якостей, розкрито в [1, с. 127]. Статтю [2, с. 235] присвячено адаптаційній технології. Новий вид навчальних занять (студактивних) детально проаналізовано, обґрунтовано, а також досліджено принципи їхньої організації в [3, с. 32].

**Мета статті** — розкрити умови творчої і професійної самореалізації студентів електромеханічного відділення засобами інноваційних педагогічних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна система освіти, яка спирається на гуманістичну парадигму, ставить у центр уваги виховання людини, що володіє творчою активністю, варіативним мисленням, розвиненим прагненням до творення, орієнтованого на вищі форми самореалізації (Є. Білозерцев, В. Серіков, І. Якиманська, І. Колесникова та ін.). У цьому зв'язку виникає необхідність пошуку шляхів сприяння максимальному розкриттю сутнісних особистісних якостей людини на основі врахування її індивідуальності. Основна мета середньої професійної освіти — підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до постійного зростання, саморозвитку, самореалізації свого творчого потенціалу, соціальної та професійної мобільності. Від того, наскільки в процесі навчання студент зуміє розкрити свої здібності, відчути свою значимість, усвідомити, що він може виступати будівельником власного життя, буде залежати його інтелектуальна культура. Іншими словами, практичне втілення сучасних тенденцій розвитку системи професійної освіти безпосередньо пов'язане з ідеєю творчої самореалізації студентів.

Визначення терміна «самореалізація особистості» наводиться в педагогічному словнику: «Самореалізація особистості — найбільш повне виявлення особистістю своїх індивідуальних та професійних можливостей». Великий тлумачний психологічний словник Артура Ребера визначає самореалізацію, як «реалізацію власного потенціалу». Філософський словник дає визначення самореалізації як «свідомої, цілеспрямованої, матеріальної, духовної діяльності особистості, спрямованої на реалізацію власних можливостей».

Професійна підготовка до творчої самореалізації здійснюється у процесі інтеграції зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного становлення студента, прагнення найбільш повно реалізувати свої можливості і здібності у навчальній, а потім у професійній діяльності

Розробка педагогічних аспектів проблеми має забезпечити створення в освітньому процесі умов, що допомагають самопізнання, саморозвитку, самореалізації студентів у процесі навчання [4].

Розглянемо докладніше виділений нами комплекс умов ефективної підготовки

майбутнього фахівця з обслуговування і ремонту електроустаткування автомобілів і тракторів до творчої самореалізації засобами інформаційних технологій :

Перша умова — формування у майбутнього техника-електромеханіка стійкого професійного інтересу до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

На процес підготовки до творчої самореалізації майбутнього техника-електромеханіка безпосередній вплив чинить наявність (або відсутність) у студента інтересу до своєї майбутньої професії.

У процесі розвитку професійного інтересу студентів особливе значення надається творчій проектній роботі зі створення стендів, наочних посібників, презентацій (мультимедіа — продуктів) навчального призначення, яка включає в себе відтворення і творчі процеси в його професійній діяльності.

В якості основних умов формування професійного інтересу можна назвати:

1. Тісний зв'язок навчального процесу коледжу з базовими ВНЗ 3-4 рівня акредитації, працівниками СТО, сервісними центрами, автосалонами.

2. Створення умов, що впливають на мотиваційну сферу майбутніх електромеханіків — розуміння сенсу професійної діяльності, усвідомлення можливостей цифрових технологій для успішної роботи.

3. Надання можливості виступати в ролі фахівця на навчальних заняттях під час захисту курсового проекту, доповіді, практичного завдання навчального призначення. Це сприяє набуттю професійних навичок і накопичення професійного досвіду у студентів; психологічній адаптації в подоланні бар'єрів, пов'язаних з професією.

У професійну діяльність студенти мають включатися з перших років навчання. Тому навчальний процес необхідно побудувати таким чином, щоб студентам наочно демонструвати ті принципи і професійні навички, якими керується фахівець з ремонту й обслуговування електроустаткування автомобілів, які методи і прийоми, технології він застосовує при обслуговуванні автомобілів. Це дозволить майбутнім фахівцям освоювати методику роботи з використанням комп'ютерних технологій навчання і формувати професійні вміння (комунікативні, організаторські, конструктивні та ін.).

Друга умова — формування рефлексивних умінь у процесі навчання можна розглядати як мету і стратегію навчання, оскільки підсумком рефлексивного пошуку є «активно сконструйоване знання». Воно пов'язане з власними інтересами студентів і раніше здобутими знаннями, освоєним досвідом.

Вважаємо, що при такому підході студент рухається у своєму особистісному і професійному розвитку, використовуючи власні теоретичні знання.

Третя умова — формування загально технічної підготовки майбутніх техніків електромеханіків.

Мета цього напрямку — допомогти студентам адаптуватися до майбутньої професії з використанням інформаційних технологій; формування професійно-технічних навичок і умінь; розвиток здібностей у технічному напрямку.

Організація з проведення технологічної і переддипломної практики, практики на здобуття робітничої спеціальності, сприяє набуттю студентами професійної компетентності, необхідної для здійснення самореалізації як під час навчання, так і в подальшій професійній діяльності. Це твердження засноване на тому, що студенти займаються вивченням професійних знань на основі самовизначення і власного вибору.

Четверта умова — користування мультимедіа-технологіями, як окремого розділу на заняттях з інформаційних технологій, оскільки сучасна діагностика, ремонт автомобілів вимагає знань не тільки суто професійних, але й інших з галузі ІТ (інформаційних технологій).

При користуванні і створенні презентацій, роликів для захисту курсового проекту (мультимедіа — продуктів) формуються елементи інформаційної та комунікативної компетентностей на основі використання нових інформаційних технологій.

Також можуть бути розвинені і комп'ютерні компетентності, необхідні для складних

додатків: знання програмного забезпечення для створення і перетворення зображень; робота з цифровим звуком і відео-файлами (прикладні творчі роботи студентів: Система освітлення сучасного автомобіля — презентація створена в пакеті прикладних програм Power Point, з озвученням студентом, вкладеними відеороликами тощо).

Таким чином, при розробці робочих програм дисциплін «Мікропроцесорна техніка, Електроустаткування автомобілів і тракторів» можна констатувати високу ефективність у стимулюванні творчої самореалізації студентів і розвиток інформаційної та комунікативної компетентності сучасного техника-електромеханіка.

П'ята умова — введення додаткових занять на основних парах чи на самостійна робота студентів «Розробка електронних автотехнічних ресурсів» у практику навчання студентів як курсу додаткової освіти.

Система знань, умінь, видів діяльності, пов'язаних з мультимедіа має увійти у зміст підготовки не лише техніків-електромеханіків, а й радіотехніків, економістів, а завдання методики — знайти найбільш адекватні методи, форми та засоби реалізації нових освітніх ресурсів, щоб освіта була дійсно відкритою, розвиваючою і давала системні знання.

На заняттях не повинно бути більше 15 чоловік. Кожен студент має мати доступ до комп'ютера і мережі Інтернет. Студенти можуть працювати разом у групах по 2-3 чоловіки при розробці проектної роботи.

Шоста умова — керівництво курсовою роботою і дипломним проектом на основі співтворчості та інтеграції спеціальних дисциплін.

Особлива роль у професійному становленні майбутнього техника-електромеханіка відводиться випускній кваліфікаційній (дипломній) роботі фахівця. Виконання дипломної роботи передбачає, з одного боку, перехід, трансформацію навчального типу діяльності в інший — професійний, з іншого боку, - процес становлення готовності студента (його внутрішнього потенціалу) до здійснення самореалізації відповідно до поставлених цілей і завдань.

Студенти останнім часом стали часто обирати тему проектів пов'язаних з професійною діяльністю СТО, обладнанням, направлені на створення власної справи, бізнесу пов'язаних з обслуговуванням автомобілів.

Процес роботи над курсовим і дипломним проектом як кваліфікаційною роботою є співтворчою по своїй сутності. Співтворчість і є одна з сутнісних характеристик самореалізації як студента, так і викладача.

**Висновки.** Творчо організований процес навчання забезпечує суб'єктивну позицію майбутнього фахівця, ставлення до нього в освітньому закладі як до унікальної особистості, персоналізацію професійної підготовки і здатний сформулювати у студента власну позицію професіонала.

Вважаю, що цей комплекс організаційно-педагогічних умов сприяє творчій самореалізації студентів електромеханічного відділення, підвищує інформаційну культуру, компетентність у галузі використання нових інформаційних технологій навчання майбутніх техніків—електромеханіків.

### Література:

1. Олексенко В.М. Вчити, хвилюючи думку // Наукові записки Харківського військового університету Міноборони України. Серія: соціальна філософія, педагогіка, психологія. — Харків: ХВУ, 2002. — Вип. XIV. — С. 127-137.
2. Олексенко В.М. Напрями адаптації першокурсників у вищому навчальному закладі // Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наук. пр. — К.: Науковий світ, 2002. — Вип. 2. — С. 235-248.
3. Олексенко В.М. Інноваційні підходи в організації навчальної діяльності майбутніх інженерів // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — Харків: НТУ«ХП», 2005. — № 3. — С. 32-41.
4. Готовцева О.Г. Педагогические условия творческой самореализации студентов средствами информационных технологий // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://festival.1september.ru/articles/579717>

*У статті розкриті умови творчої і професійної самореалізації студентів електромеханічного відділення технічного коледжу. Висвітлено мету і шляхи отримання очікуваних результатів роботи.*

**Ключові слова:** педагогічні технології, інформаційні технології, самореалізація студентів, інноваційні методи.

*В статье раскрыты условия творческой и профессиональной самореализации студентов электромеханического отделения технического колледжа. Освещены цели и пути получения ожидаемых результатов работы.*

**Ключевые слова:** педагогические технологии, информационные технологии, самореализация студентов, инновационные методы.

*In the article the terms of creative and professional fulfillment students electromechanical department of technical college. Deals with the purpose and ways of getting the expected results.*

**Keywords:** educational technology, information technology, self-students, innovative methods.

УДК 378.015.31:34

М.П. Стасюк  
м. Вінниця, Україна

## СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

**Постановка проблеми.** Педагогічна професія висуває підвищені вимоги до особистісних і професійних якостей сучасного вчителя. Сукупність цих вимог виражається в необхідності оволодіння фахівцем високою педагогічною та правовою культурою. Педагогічна культура — вищий ступінь відповідності рівня розвитку особистості й професійної підготовленості педагога до специфіки педагогічної діяльності. Правова культура — складова педагогічного професіоналізму, що дозволяє здійснювати педагогічну діяльність на вищому рівні її соціальних, гуманних, моральних, власне педагогічних, наукових і спеціальних критеріїв.

Важливою сутнісною характеристикою майбутнього вчителя фізичного виховання, складовою його професійної підготовки, показником рівня сформованості педагогічної діяльності є педагогічна культура, яка генетично пов'язана з духовною і правовою культурою особистості.

У структурі культури майбутнього фахівця з фізичного виховання особливе місце повинна займати правова культура. Низький рівень правової культури нерідко стає причиною конфліктних ситуацій, погіршення дисципліни, зниження успішності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Фізична культура — складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості. Суспільними проявами фізичної культури є фізичне виховання та масовий спорт. Фізичне виховання — головний напрям упровадження фізичної культури, який становить органічну частину загального виховання людини [1].

Фізична культура — це культура людини, тіла людини, культура рухів, культура психомоторних дій. І як результат психомоторних дій — культура мислення, культура почуттів та уяви [2]. Однак професійна праця вчителя фізичної культури не може і не повинна зводитися до володіння «ремеслом» (хоча це дуже важливо), визначатися тільки базовими науковими знаннями і методичною підготовкою. Той, хто працює в системі «людина-людина», має здобути спеціальну освіту, направлену на формування його професійної та правової культури.

**Мета статті** — визначити сутність і структуру правової культури студентів інституту



фізичного виховання і спорту.

**Виклад основного матеріалу.** Формування правової культури та правової підготовки фахівця галузі фізичної культури є надзвичайно важливим для вищої школи, що готує кадри, покликані підняти галузь на якісно новий рівень функціонування у чітко визначеному правовому полі та ефективних правовідносин між суб'єктами діяльності. У наукових працях, присвячених правовій підготовці майбутніх фахівців фізичної культури, ми не знайшли даних стосовно студентів, які навчаються за напрямом «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини». Аналіз практики показує, що освітній процес у вищих навчальних закладах відбувається зазвичай у відриві від правової дійсності, що негативно позначається на рівні обізнаності та правової культури їхніх випускників.

Правове виховання стає невід'ємною складовою змісту професійної підготовки та технології її реалізації, а в майбутньому і діяльності фахівця у галузі фізичної культури.

Правове виховання тривалий час не розглядали як окремих вид виховання. Його традиційно пов'язували з ідейно-політичним формуванням культури, з моральним вихованням оскільки право тісно пов'язане з мораллю і відіграє важливу роль у соціальному розвитку суспільства [3; 4]. Вирішальну роль у правовому вихованні відіграє особистість учителя, тренера, людини, яка бере участь у вихованні. Педагог має бути зразком точного і неухильного виконання норм законів і обов'язків. Забезпечити правовиховну роботу може тільки людина, яка добре обізнана з основними положеннями юридичної науки, знає методику озброєння учнів правовими знаннями, формування в них правової свідомості, вироблення навичок і вмінь правомірної поведінки.

Навички і звички дотримуватися норм законів і моралі — це закономірний результат свідомого ставлення до виконання своїх обов'язків, до дотримання правових та інших соціальних норм. Будь-які вчинки нормальної людини завжди пов'язані з її свідомістю.

Фізична культура — це культура людини, тіла людини, культура рухів, культура психомоторних дій. І як результат психомоторних дій — культура мислення, культура почуттів та яви [5].

Однак професійна праця вчителя фізичної культури не може і не повинна зводитися до володіння «ремеслом» (хоча це дуже важливо), визначатися тільки базовими науковими знаннями і методичною підготовкою. Той, хто працює в системі «людина-людина», має здобути спеціальну освіту, направлену на формування його професійної культури та правової культури.

Формування правової культури та правової підготовки фахівця галузі фізичної культури є надзвичайно важливим для вищої школи, що готує кадри, покликані підняти галузь на якісно новий рівень функціонування у чітко визначеному правовому полі та ефективних правовідносин між суб'єктами діяльності. У наукових працях, присвячених правовій підготовці майбутніх фахівців фізичної культури, ми не знайшли даних стосовно студентів, які навчаються за напрямом «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини». Аналіз практики показує, що освітній процес у вищих навчальних закладах відбувається зазвичай у відриві від правової дійсності, що негативно позначається на рівні обізнаності та правової культури їхніх випускників.

Як вказує А. Жигулін, метою правового виховання молоді є формування правової культури громадянина України, що складається зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, закріплених у Конституції України, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й виконувати його вимоги, що виражають волю та інтереси народу, активної участі в управлінні державними справами, боротьби з порушниками законів [6].

Щоб визначити правову культуру як поняття, потрібно відмежувати її від інших видів культури й аналогічних понять — таких, як правосвідомість і безкультур'я; утім правосвідомість особистості та суспільства дуже тісно пов'язана з правовою культурою [7].

Правова культура відрізняється від інших видів культури своїм предметом, оскільки функціонує у сфері правових явищ, правомірної діяльності та поведінки. Вона формується не окремо від інших видів культури (політичної, інформаційної, естетичної, моральної), а об'єднана

з ними загальним завданням щодо утворення морально-правового клімату, котрий гарантує реальну свободу поведінки особи.

У зв'язку із цим постає питання, яку роль відіграє правова культура в житті суспільства? По-перше, вона є своєрідною формою гармонійного розвитку людини, через яку досягається загально-соціальний прогрес, пов'язаний як зі створенням власне правових цінностей (інститути забезпечення прав людини), що збагачують особистість, так і наданням суспільству необхідних юридичних умов для спокійного й упорядкованого розвитку.

Залежно від носія правової культури розрізняють правову культуру суспільства, правову культуру особистості та правову культуру професійної групи [4; 8].

Правова культура суспільства — частина загальної культури, що становить систему цінностей, накопичених людством у галузі права відповідно до правових реалій цього суспільства: рівня правосвідомості, режиму законності і правопорядку, стану законодавства, юридичної практики [9].

Правова культура особистості — це зумовлені правовою культурою суспільства ступінь і характер прогресивно-правового розвитку особистості та природні властивості почуття правової автономії, справедливості, які забезпечують її правомірну діяльність. Змістом правової культури особистості є: правосвідомість, правомірна поведінка та її результати.

За структурою правову культуру розподіляють на блоки: правосвідомість як систему відображення суб'єктом правової дійсності; правомірну поведінку і правове мислення; результати (наслідки) правомірної поведінки і правового мислення [10].

На думку Н. Гранатова, професійна правова культура — це глибокі, об'ємні та формалізовані знання законів і підзаконних актів та джерел права, правильне розуміння принципів права і завдань правового регулювання, професійне ставлення до права й практики його застосування в суворій і точній відповідності до правових принципів законності, тобто високий ступінь володіння правом у предметно-практичній діяльності [11].

Основними складниками професійної правової культури необхідно вважати професійно-правову і професійно-моральну сфери культури оскільки вони відображають особливості правової культури [4].

Отже, все вищенаведене дозволяє розглядати професійну правову культуру як одну з форм правової культури суспільства, що властива тій соціальній групі, члени якої професійно займаються юридичною діяльністю і мають відповідну фахову освіту та практичну підготовку.

Традиційно підготовка педагога до виконання будь-яких функцій у педагогічному процесі досліджується в межах певних утворень пізнавальної сфери (знання, уявлення, уміння, навички) або особистісних новоутворень, таких, як готовність до діяльності, спрямованість особистості, компетентність.

У нашому дослідженні таке новоутворення формується у процесі спеціальної цілеспрямованої підготовки до професійно-педагогічної діяльності. Тому *правову культуру вчителя розглянемо* в: 1) системі його загальної професіограми; 2) в системі професійних компетенцій.

Приймаючи феномен правової культури за базову характеристику, що визначає ефективність підготовки майбутнього фахівця фізичної культури до правового забезпечення професійної діяльності, ми виходили з її поліфункціональної сутності. Зазначимо, що поняття «правова культура» нині дедалі частіше зустрічається на сторінках наукової педагогічної літератури, у наукових і навчально-методичних джерелах. Здебільшого воно використовується для позначення певних відносин людей у суспільстві, їх змісту та якості; обговорення питань правової культури суспільства і правознавців. Рідше - правової культури особистості, вчителя, педагога і зокрема правової культури фахівця фізичної культури.

Поняття «правова культура професійної діяльності фахівця фізичної культури» на теперішній день фактично не знайшло свого місця в описі процесів і явищ педагогічної та спортивної дійсності. Проте, аналіз теорії і практики дозволяє стверджувати, що це поняття має право на існування, оскільки відображає прояв низки реальних, характерних для учасників

навчально-тренувального та спортивного процесу правових відносин, що реалізуються в освітньому процесі завдяки професійній діяльності фахівця фізичної культури.

Правомірна поведінка особистості характеризується сталою специфічністю її дій у розв'язанні життєвих проблем і завдань і в цьому аспекті є важливим показником її правової підготовки, досвіду, виявляє особливості вибору варіанту правомірної поведінки в межах, що визначені чинними правовими нормами.

Отже, аналіз наукових досліджень дозволив дійти висновку, що поняття «правова культура особистості» може бути конкретизованим за своїм змістом у контексті будь-якої професії. Саме в такому контексті правомірно розрізнити правову культуру лікаря, правову культуру юриста, правову культуру педагога, а отже, й фахівця фізичної культури.

Об'єднує всі ці феномени те, що правова культура виявляється особистістю через правосвідомість, правомірні поведіння і діяльність у межах того простору, в якому реалізуються її соціально-професійні функції, тобто через соціальне призначення її професійної діяльності.

На нашу думку, треба розрізнити правову культуру особистості, що належить до певної професійної групи, і правову культуру професійної діяльності, яку здійснює особистість. У першому випадку правова культура лише набуває певного соціального відтінку, що диктується груповими інтересами, характерними рисами світогляду, загальної культури професійної групи. У другому — вона реалізується особистістю як невід'ємний атрибут професійної діяльності, як система обов'язкових для виконання і дотримання норм, правил, що захищають права, свободи й обов'язки всіх інших особистостей, які включені до сфери означеної діяльності і які особистість усвідомлено і неухильно відтворює у власній діяльності [12].

Обґрунтовуючи своє розуміння сутності правової культури професійної діяльності фахівця фізичної культури, ми виходимо з того, що людина живе не тільки у природному, фізичному світі, але й у середовищі, яке вона створює сама, тобто соціально-культурному середовищі. Освітнє середовище, яке фахівець фізичної культури створює завдяки власній професійній діяльності і в якому він розгортає цю діяльність, є однією з підсистем соціокультурного середовища і існує як сукупність історично сформованих чинників, обставин, ситуацій та система спеціально організованих фахівцем умов розвитку дитини, спортсмена.

Ґрунтуючись на аналізі базових понять, ми визначаємо правову культуру професійної діяльності фахівця фізичної культури як конкретний спосіб прояву загальної та правової культури особистості, які вона послідовно реалізує в умовах освітньо-культурного середовища засобами навчання і виховання.

Отже, правова культура фахівця фізичної культури є певною системою свобод, вимог і обмежень, якими він керується, встановлюючи стосунки зі своїми вихованцями, підлеглими; це усвідомлене підґрунтя і певна межа його професійної діяльності, що складається з визнання і врахування прав і свобод кожної людини, учня як людини і майбутнього громадянина. Фіксуючись у свідомості, поведінці, способах діяльності і спілкування, правова культура фахівця з фізичної культури виступає моральним координатором його професійної діяльності, чинником, що забезпечує її гуманістичну і демократичну спрямованість у просторі чинних правових норм. Необхідна систематична робота з метою підвищення професійної культури всіх суб'єктів системи освіти та правоохоронної системи, що сприятиме подоланню недовіри населення до роботи правоохоронних органів. Дотримання закону стане вигіднішим, ніж його порушення, коли зміцниться надійність права, що означає, з одного боку, захист набутих прав, а з іншого — можливість будь-якого громадянина, який не має юридичної освіти, знати свої права. Надійність права передбачає стабільність правопорядку і можливість передбачати зміст конкретних психолого-педагогічних і юридичних рішень [13].

Культура поведінки, своєрідна «зовнішня» сторона етичної культури особи, — це необхідна складова професійної культури будь-якого спортивного фахівця. Особливо важлива вона як складова частина правової культури педагога, який своїм особистим прикладом передає підростаючому поколінню соціально цінну інформацію, прищеплює йому сукупність форм

повсякденного спілкування з оточуючими, обумовлену етично-естетичними цінностями суспільства.

**Висновки.** Культура правової поведінки виражає моральні вимоги суспільства, закріплені в нормах, принципах, ідеалах закону. І хоча наш час невпинно прямує в бік спрощення манер та правил поведінки, проте і досі велике значення має оволодіння «кодексом гнучкості». Адже через свою чемність ми нічого не втрачаємо, навпаки, люди до нас ставляться з повагою та шанують. Манери вчителя — це зовнішня форма його поведінки в соціумі: учнівському, батьківському та учительському колективах. Чим досконаліші ці манери, тим більша сила їх виховного впливу. Вчитель має впевнено володіти манерами, що відповідають нормам етикету на даному етапі розвитку людства. Манери педагога мають бути гуманістично спрямованими, правовими, щоби не зашкодити психіці дитини ні поглядом, ні жестом, ні мімікою, ні словом, тим більше рукоприкладством, але без панібратства.

Вивчення питань права, правової соціалізації має бути обов'язковим у всіх закладах, які працюють з молоддю. Це вивчення має світоглядне значення і повинне бути поставлене на надзвичайно високому рівні. Його проводять за спеціальними інтенсивними психолого-педагогічними технологіями. Проте для вивчення правових питань іноді відводять недостатню кількість годин, тому ці питання не мають помітного впливу на учнів. Правові дисципліни не забезпечені методично, бракує орієнтованих на окрему спеціальність підручників, спеціальних засобів наочності, навчальних матеріалів, методик.

### Література:

1. Закон України «Про фізичну культуру і спорт», 1994., Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту», 2004.
2. Фіцула М. М. Правове виховання учнів: методичний посібник / М. М. Фіцула. - К. : ІЗМН, 1997. - 148 с.
3. Браже Т.Г. З досвіду розвитку загальної культури вчителя: Педагогіка, 1993 № 2, — С. 70-75.
4. Мальона С. Б. Правова культура як чинник професійної діяльності фахівців фізичної культури / Світлана Мальона // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. - Луцьк, 2008. - т. 1. - С. 207-211
5. Клименко В. В. Розроблення норм психічного розвитку дитини. / В кн.: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. «Актуальні проблеми сучасної української психології», Вип. 22. — К., 2002. — С. 106—118.
6. Жигулин А.А. Психологія правової культури підраستاючого покоління. — Педагогіка і психологія. - №8. — с. 32-36.
7. Гранат И. Л. Правосознание и правовая культура / И. Л. Гранат // Юрист. - 1998. - № 11-12. - С. 2-8.
8. Кричфалуший М. В. Вчитель фізичної культури: формування особистості / М. В. Кричфалуший. - Луцьк, 2000. - 346 с.
9. Білий П. Правова держава і правова культура: взаємозв'язок та результативність / П. Білий // Право України. - 1997. - № 12. - С. 75-76.
10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк. - К. : Либідь, 1998. - 560 с.
11. Гранат И. Л. Правосознание и правовая культура / И. Л. Гранат // Юрист. - 1998. - № 11-12. - С. 2-8.
12. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти // Інформ. зб. М-ва освіти. - 1996. - № 13.
13. Вступ до теорії правових систем./За заг. ред. О. В. Зайчука, М.Н.Оніщенко: монографія. — К.: Юридична думка, 2006. — 432 с.

*У статті розкрито сутність і структуру правової культури студентів інституту фізичного виховання і спорту. У структурі культури майбутнього фахівця з фізичного виховання особливе місце повинна займати правова культура. Низький рівень правової культури нерідко стає причиною конфліктних ситуацій, погіршення дисципліни, зниження успішності.*

**Ключові слова:** фізичне виховання, правова культура, сутність, культура, студенти.

*В статті раскрыта сущность и структура правовой культуры студентов института физического воспитания и спорта. В структуре культуры будущего специалиста физического воспитания особое место должна занимать правовая культура. Низкий уровень правовой культуры нередко становится причиной конфликтных ситуаций, ухудшения дисциплины, снижения успеваемости.*

**Ключевые слова:** физическое воспитание, правовая культура, сущность, культура, студенты.

*The paper reveals the nature and structure of the legal culture of students of the institute of physical education and sport. Within the culture of the future specialist in physical education should occupy a special place legal culture. The low level of legal culture often causes conflict, falling discipline, reducing performance.*

*Keywords: physical education, legal culture, nature, culture and students.*

УДК 378.147.091.313:004.77

О.Г. Стратій  
м. Вінниця, Україна

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ СЕРВІСАМИ ВЕБ 2.0**

**Постановка проблеми.** Нині особливо гостро постає питання професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти, яка б відповідала вимогам інформаційного суспільства. Професійна підготовка майбутніх учителів забезпечує формування педагогічних умінь, розвитку інтересу до професії, потребу в педагогічному вдосконаленні, творчому й дослідницькому підході до вирішення основних завдань, тобто формування професійної компетентності.

Проблема підвищення рівня професійної компетентності майбутнього учителя технології, здатного вільно, активно мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати, втілювати нові ідеї і технології навчання є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах. Професійно компетентний учитель технології здатний впливати на формування творчих здібностей учнів у навчальному процесі, підвищити якість підготовки кращих результатів у своїй професійній діяльності, а також сприяти реалізації власних професійних можливостей. Широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та мережевих технологій, зокрема соціальних сервісів Веб 2.0 відкривають нові можливості для самореалізації студентів у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів.

**Аналіз попередніх досліджень.** Питаннями формування професійної компетентності сервісами Веб 2.0 у своїх працях опікувалися знані науковці: О. Антонова, В. Безпалько, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Ничкало, Р. Гуревич, І. Захарової, М. Кадемія та ін. Вони зазначають, що для розвитку професійної компетентності вчителя, підвищення рівня професійної підготовки, доцільно використовувати мережеві технології, зокрема сервіси Веб 2.0, які забезпечують підвищення якості професійної підготовки в умовах інформаційного суспільства.

**Мета статті** — розглянути шляхи формування професійної компетентності майбутніх учителів технології соціальними сервісами Веб. 2.0.

**Виклад основного матеріалу.** Формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя сприяють певні умови, що забезпечують індивідуальний розвиток, саморозвиток студентів як основу їх професійного становлення і створюють можливості для самореалізації у процесі формування професійної компетентності.

Огляд наукової літератури та інформаційних джерел, присвячених зазначеній проблемі, свідчить, що можна виділити декілька підходів до визначення поняття «професійна компетентність». Зарубіжні дослідники розглядають це поняття як «поглиблені знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності», «ефективність дій» [4, с. 148].

Поняття «компетентність» — результат нового підходу до оцінки професійних якостей фахівця та продуктивного використання знань та вмінь для професійної діяльності».

Поняття «професійної компетентності» у вітчизняній педагогіці визначається як: «якість,

властивість або стан фахівця, відповідність потребі, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, займаній службовій посаді» [1, с. 21].

На думку С. Гончаренка, компетентність визначається як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію [2, с. 53].

Найсучаснішим засобом організації освітнього процесу, педагогічного спілкування, підвищення фахового рівня є сервіси Веб 2.0. Вони спрямовані на уміння працювати з інформаційно-пошуковими системами; уміння вибору необхідних джерел інформації за допомогою мережі Інтернет, спілкування та обміну педагогічною інформацією, розвитку онлайн-сервісів, спрощення процесу одержання інформації та роботи з нею.

Появу терміну Веб 2.0 прийнято пов'язувати зі статтею «Tim O'Reilly — What is Web 2.0», у якій автор пов'язав появу значної кількості сайтів, об'єднаних деякими загальними принципами із загальною тенденцією розвитку Інтернет-співтовариства, що отримали назву Веб 2.0, на протигагу «старому» Веб 1.0 [5].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів навчальну взаємодію учасників навчального процесу забезпечують соціальні сервіси Веб 2.0: блоги, Вікі, загальні закладки, підкасти, що сприяють самостійному створенню та обговоренню навчальних матеріалів з метою формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Сам термін Веб 2.0 — це філософія розвитку інформаційного простору мережі Інтернет. Сервіси Веб 2.0 характеризуються взаємодією користувачів між собою завдяки відповідним інструментам, які забезпечують створення, обмін та редагування інформації. Ці інструменти отримали назву «соціальні сервіси», або «Веб-сервіси», або «сервіси Веб 2.0», які передбачають співпрацю декількох чи багатьох користувачів у процесі створення, аналізу навчальних матеріалів.

Розглянемо один з найбільш поширених сервісів Веб 2.0 блоги. Блог — це сайт, основний зміст якого постійно оновлюється новими записами, які можуть містити текстові, графічні, звукові та відеоматеріали, які відображаються у хронологічному порядку [1, с. 20].

Прозорість і доступність блогу дослідники розглядають як варіант особистого освітнього простору. Для блогу характерний зворотний порядок запису, відомості про останні (найсвіжіші) записи та оновлення навчальних матеріалів публікуються вгорі. Функціонування та ведення блогу забезпечує доступ до мережі Інтернет, бажання представляти власні дидактичні та методичні матеріали. Як правило, автором записів у блозі є одна людина, тобто блогер. Автори декількох блогів часто об'єднуються в соціальну мережу, відстежують записи та залишають відгуки і замітки на полях чужих щоденників. Для підтримки спілкування з студентами на сторінках блогу викладачі мають змогу розміщувати гіперпосилання на сервіси, що здійснюють таку підтримку (чат, голосова і відеозв'язок) або використовують можливості вбудованих додатків — гаджетів.

Використання сервісів Веб 2.0 у професійній підготовці майбутніх учителів розкривають можливості: використання відкритих, безкоштовних і вільних електронних ресурсів — навчальних комп'ютерних програм, електронних підручників, зображень і звукових файлів; самостійне створення мережевого контенту: текстів, малюнків, фотографій, аудіо- та відеофрагментів; створення та редагування власних текстів, фотографій, аудіо-записів, відеофрагментів тощо; участь у професійних наукових спільнотах, де розширюється поле спільної діяльності й співробітництва з іншими людьми [3, с. 246].

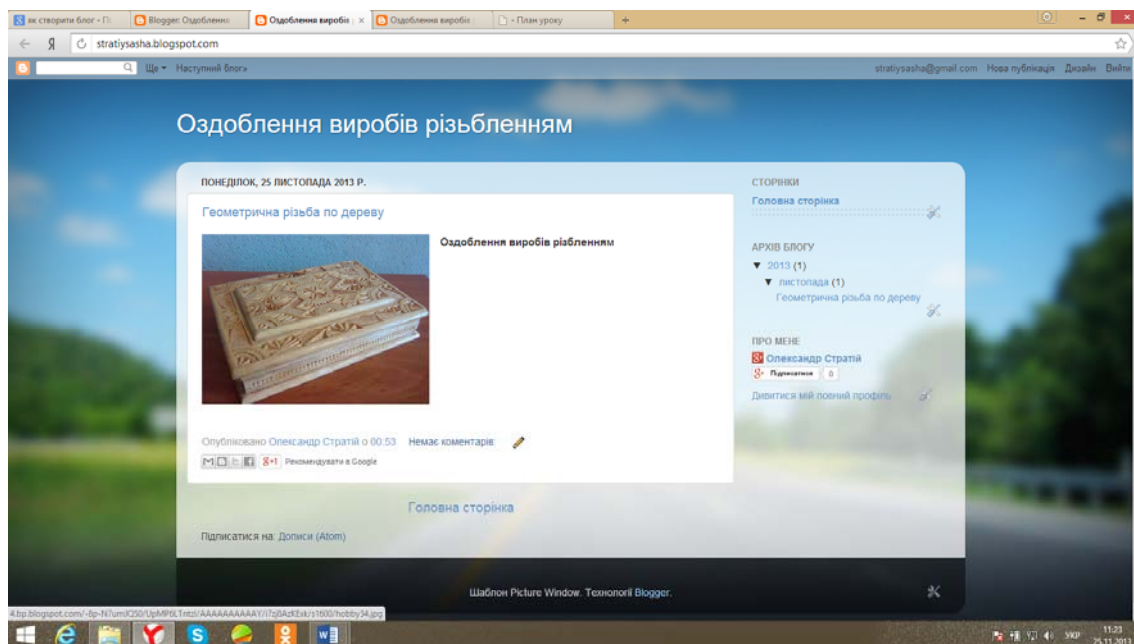
Кожен запис у блозі має тему, зміст (текстові, графічні, звукові, відео-дані), дату і час публікації. До кожного запису можуть додаватися коментарі інших людей, що забезпечують дискусію з приводу тієї чи іншої теми.

Для прикладу розглянемо блог «Оздоблення виробів різьбленням» (рис. 1), який складається з декількох тематичних розділів, що містять записи: «Матеріали до уроків», де висвітлено власні розробки до уроків з даного розділу; «Завдання для учнів» — пропонують завдання для самостійної роботи; «Зразки виконаних робіт» — представляють найкращі роботи

з алгоритмом їх виконання.

Створення та використання блога майбутніми учителями забезпечує можливість спілкування, інформування учасників блогу та організацію спільних проєктів, посилює самостійність студентів, стає стимулом їх професійно-педагогічного й особистісного самовизначення, творчості, а також підвищує відповідальність за результати підготовки до педагогічної діяльності, розвиває професійну компетентність у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технології.

**Висновки.** Використання сервісів Веб 2.0 сприяє ефективному здійсненню навчальної діяльності, створює умови для навчальної, дослідницької, наукової та самостійної роботи, що сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх учителів технологій.



**Рис. 1. Блог «Оздоблення виробів різьбленням»**

### **Література:**

1. Гандрабура О. На шляху до компетентності / О.Гандрабура // Директор школи. — 2008. — №46. — с. 21-22.
2. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід ; під заг. ред. О.В.Овчарук. — К. : КІС, 2004. — 112 с.
3. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. пос. / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. — К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. — 380 с.
4. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю : уч.-метод. пособие. — Изд. 2-е, испр. — М. : Интуит, 2007. — 67 с.
5. O'Reilly, T. What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software [Електронний ресурс] / O'Reilly Tim. — Режим доступу : <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>

*У статті висвітлено шляхи формування професійної компетентності майбутніх учителів технології за допомогою сервісів Веб 2.0, зокрема блогів. Блоги дозволяють учасникам навчального процесу розв'язувати спільні задачі, розміщувати та редагувати навчальний матеріал.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, професійна компетентність, сервіси Веб 2.0, блог, мережеві технології.

*В статье рассматриваются пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологии с помощью сервисов Веб 2.0, в частности блогов. Блоги позволяют участникам образовательного процесса решать общие задачи, размещать и редактировать учебный материал.*

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, сервисы Веб 2.0, блог, сетевые технологии.

*The article deals with ways of creating professional competence of teachers using technology Web 2.0 services, including blogs. Blogs allow training participants to solve common problems, post and edit educational material.*

**Keywords:** training, professional competence, Web Services 2.0, blog network technologies.

УДК 37.02;355.23;351.746.1

О.В. Торічний  
м. Хмельницький, Україна

## ПОТРЕБА ВИВАЖЕНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО- СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У контексті розвитку вищої військової освіти провідним завданням є забезпечення не тільки високого професійного рівня майбутніх офіцерів, але й зростання їхнього інтелектуального потенціалу, формування здібностей до аналізу інформації, уміння своєчасно вносити необхідні корективи в професійну діяльність та приймати адекватні рішення в надзвичайних ситуаціях. З огляду на ці факти передбачається необхідність розвивати індивідуальність майбутнього офіцера, що безпосередньо поєднуються з ідеями формування його самостійності. Ми погоджуємося з О. Єрмаковим та Н. Ничкало у тому, що нині постало питання про необхідність посилення у системі вищої освіти орієнтації на самостійність, це забезпечить перехід до всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця. Питання самостійності у підготовці фахівців є надзвичайно актуальне у період вступу України у Європейський освітній простір, адже безпосередньо впливає на якість майбутньої професійної діяльності за обраною спеціальністю. Досвід рефлексії, зверненої на власну діяльність, свої особистісні вияви та позиції дають курсанту можливість самовдосконалюватися безпосередньо через самостійну роботу, яка спрямовується на саморозвиток та самореалізацію майбутнього офіцера у професійній діяльності.

Самостійність не є вродженою рисою, вона поступово формується у процесі життєдіяльності, причому вона залежить від умов розвитку особистості. Офіцер Державної прикордонної служби України (ДПСУ), якому притаманна самостійність, уміє чітко розв'язувати поставлені перед ним завдання, які пов'язані із виконанням оперативно-службової діяльності, бере на себе ініціативу щодо діяльності у нестандартних професійних ситуаціях з охорони та захисту державного кордону.

Нині необхідно провести переорієнтацію системи організації навчальної діяльності у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (НАДПСУ) з інформаційного типу на особистісно орієнтоване навчання, що передбачає орієнтацію на самостійність у навчальній діяльності курсантів. Такі зміни, на наш погляд, дозволять розвивати креативність та творчість. Усе це, безперечно, ставлять освітній процес перед необхідністю готувати не тільки освіченого фахівця, але і професіонала, здатного до самовдосконалення, саморегуляції та саморозвитку.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми та на які опирається автор.** Питання організації самостійної роботи на теоретичному і методологічному рівнях досліджувалося фахівцями, а саме: В. Буряк аналізував механізми управління самостійною діяльністю; Т. Ваврик проаналізувала роль самостійності як креативного чинника; В. Козаков вивчав методичні аспекти організації самостійної діяльності; Л. Онучак досліджувала самостійну позааудиторну роботу; І. Драч та А. Філіпченко розглядали



специфіку самостійної роботи студентів як елемент навчального та виховного процесу; Н. Генералова аналізувала прикладні аспекти керівництва самостійною підготовкою курсантів. Однак, на теперішній день питання цілеспрямованої організації самостійної роботи, яка була б спрямована на формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання не було предметом окремого дослідження. Як наслідок такого стану речей недостатньо повно висвітлене питання комплексного підходу до методичних засад організації самостійної роботи курсантів. Саме ці аспекти і зумовили написання статті.

**Мета статті** — проаналізувати сутність та методичні аспекти організації самостійної роботи у контексті формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Насамперед звернемося до обґрунтування доцільності самостійної роботи. З цією метою розглянемо погляди науковців НАДПСУ щодо вагомості самостійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників. Зокрема, Н. Логінова [6] констатує, що сучасний стан військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників проходить в умовах технократизму та інформатизму, систематично відбувається підвищення інформаційно-технічного рівня сучасного озброєння та військової техніки. Виходячи з цього для опанування необхідними професійними знаннями та навичками у курсантів необхідно розвивати здібності виявляти себе, що можливо лише через сформовану здатність до самостійної роботи. Професійна діяльність сучасних офіцерів надзвичайно різноманітна та складна. З одного боку, як констатує О. Діденко, «це обумовлено складною структурою ДПСУ, наявністю різних прикордонних спеціальностей, з другого — тим, що з розвитком суспільства відбувається ускладнення самої служби» [3, с. 81]. Усі ці аспекти вимагають ґрунтового фахового професіоналізму, що безперечно базується на самостійності майбутнього офіцера ДПСУ.

У результаті семантичного дослідження сутності наукової категорії «самостійна робота» встановлено відсутність однозначного трактування цієї дефініції. Прогнозуємо декілька визначень:

- основа для регуляції власних пізнавальних, або практичних дій згідно з усвідомленою метою (О. Алексюк);
- спосіб діяльності курсанта, який проводиться за завданням викладача через його непряме керування, за свідомо самостійно поставленими цілями, спрямований на оволодіння військово-професійними знаннями, навичками та вміннями (М. Генералова);
- специфічний вид діяльності, головною метою якої є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його вмінь, знань, навичок здійснюється опосередковано, через зміст та методи, які використовуються на всіх формах занять (В. Козаков);
- вид пізнавальної діяльності, що виступає як специфічна форма навчального і наукового пізнання, внутрішнім змістом якого є самостійна побудова досягнення поставленої цілі (Л. Костельна);
- сукупність різноманітних прийомів і дій, за допомогою яких студенти самостійно закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання й практичні навички та оволодівають новими (В. Ягупов).

Провівши дедуктивний аналіз розглянутих визначень, ми прийшли до розуміння того, що саме самостійна робота курсантів виступає вагомою методичною засадою організації навчально-виховного процесу і має суттєвий вплив на процес формування високого рівня військово-спеціальної компетентності. На основі узагальнення наукових підходів щодо змісту самостійної роботи курсантів встановлено, що за своєю сутністю вона ґрунтується на максимальній активності кожного курсанта та на постійному русі від невідомого до відомого; передбачає формування вмінь і навичок здобувати знання, розвиток пізнавальної активності, ініціативи, творчого мислення, вироблення психологічної установки на самостійне систематичне уміння орієнтуватися в широкому потоці інформації. При організації самостійної роботи курсантів у НАДПСУ провідна роль належить викладачеві, який завчасно організовує та стимулює її.

У нашому трактуванні самостійна робота курсантів, яка спрямована на формування військово-спеціальної компетентності, виступає засобом поглиблення теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, що сприяє вихованню пізнавальної самостійності. Її успіх визначається ступенем оволодіння курсантами спеціальними методичними прийомами самостійної навчальної праці, яка безпосередньо спрямована на вирішення освітніх та пізнавальних завдань у професійному ракурсі щодо охорони та захисту державного кордону.

Метою самостійної роботи майбутніх офіцерів ДПСУ є розвиток здібностей організовувати й реалізовувати свою діяльність щодо формування військово-спеціальної компетентності без сторонньої допомоги. Встановлено, що основою самостійної роботи виступає самостійне пізнання, у процесі якого майбутній офіцер-прикордонник вирішує освітні завдання. На основі самостійної діяльності курсанти мають змогу розвинути внутрішнє прагнення до професійного самовдосконалення та своїми власними силами оволодіти необхідними пізнавальними механізмами для розвитку та вдосконалення військово-спеціальної компетентності.

В інструкції з організації та проведення самостійної підготовки курсантів НАДПСУ [5] зазначено, що вона є важливою складовою навчального процесу та основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у вільний від навчальних занять час. Основна мета її проведення передбачає: закріплення і поглиблення знань, умінь та навичок, одержаних на всіх видах навчальних занять; виконання курсових, кваліфікаційних та дипломних робіт (проектів, завдань); підготовку до наступних занять, заліків, екзаменів; засвоєння навчального матеріалу, який передбачено робочою навчальною програмою для самостійного вивчення; формування культури розумової праці, самостійності та ініціативи у пошуку і набутті знань. Самостійна підготовка курсантів організується та забезпечується командирами підрозділів і контролюється навчальним відділом. Методичне забезпечення та керівництво самостійною підготовкою здійснюється науково-педагогічним складом кафедр. Самостійна підготовка проводиться відповідно до розпорядку дня академії. Щоденно на самостійну підготовку передбачається 3-4 години.

З методичної точки зору, самостійна робота майбутніх офіцерів-прикордонників спрямована на реалізацію певних функцій. До найбільш вагомих належать: пізнавальна, самоосвітня, прогностична, коригуюча та виховна. До прикладу, пізнавальна функція визначається засвоєнням курсантами систематизованих знань з конкретної навчальної дисципліни. Самоосвітня функція передбачає формування умінь і навичок самостійного їх оновлення і творчого застосування. Прогностична функція передбачає уміння вчасно передбачити й оцінити очікуваний результат, так і саме виконання завдання, а коригуюча полягає у визначенні тих елементів у знаннях та уміннях, які необхідно вдосконалити. Виховна функція включає уміння курсантів формувати самостійність як особистісну рису характеру.

Як сказано у інструкції з організації, планування та ведення навчально-виховного процесу в НАДПСУ «основним завданням, що стоїть перед академією, є забезпечення найсприятливіших умов для засвоєння курсантами (слухачами) знань, умінь та навичок, необхідних для опанування обраної ними спеціальності» [5, с. 58]. Це завдання вирішується через такі форми організації навчального процесу, як: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. Таким чином, можна констатувати, що самостійна робота курсантів НАДПСУ виступає важливою складовою частиною усього навчального процесу та є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у позааудиторний час.

Вважаємо, що відсутність сформованих навичок до реалізації самостійної роботи спричинятиме чимало негативних наслідків у реалізації професійної діяльності офіцерами-прикордонниками. Зростання ролі самостійної роботи висуває все більш високі вимоги до свідомого, активного самоконтролю, який виробляє у кожного курсанта уміння планувати своє навчання і раціонально розподіляти свої сили та можливості на основі врахування індивідуальних фізичних та психологічних особливостей. Самостійна робота вимагає від майбутнього офіцера-прикордонника аналізу проблемної ситуації та самостійного здобуття

нової інформації. При цьому йому необхідно самостійно обирати засоби і методи вирішення поставлених перед ним завдань та встановити послідовність операцій задля їх розв'язання. Провідним фактором у цьому процесі виступає самостійний творчий пошук.

Науково-методична організація самостійної роботи курсантів НАДПСУ визначається, насамперед, характером навчального процесу, психолого-педагогічними особливостями викладання навчальних дисциплін і педагогічною майстерністю науково-педагогічного складу. Обсяг матеріалу на самостійне вивчення визначається з урахуванням бюджету часу. Як зазначено у інструкції, «час, відведений для самостійної роботи регламентується робочим навчальним планом і може становити від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного для вивчення конкретної дисципліни» [5, с. 68].

Зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі вміння самостійно працювати поділяють на декілька груп, а саме: загальні вміння (планування, вивчення навчальної, наукової та довідкової літератури, організація самоконтролю); психологічний настрій (сприйняття, засвоєння, розумові операції); спеціальні вміння, що виходять зі специфіки конкретної дисципліни. У нашому баченні самостійна робота є чітко детермінованою та безпосередньо залежить від таких чинників як: внутрішня мотивація, волевове спрямування, достатній розвиток пізнавальних процесів, раціональна організація розумової праці, відповідальність за своє навчання.

У методиці організації самостійної роботи важливу роль відіграє її рівнева характеристика. У дослідженні П. Підкасистого [7], самостійна робота розглядається як засіб навчання, що має певні рівні, а саме: змістовий (проходження студентів від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності); процесуальний (може здійснюватись як на заняттях під безпосереднім керівництвом викладача, так і без його участі та допомоги викладача); особистісний (наявність внутрішньої мотивації, стійкість інтересів, потреб, а також володінням методикою навчальної праці).

На основі методичних напрацювань фахівців встановлено, що самостійну роботу курсантів НАДПСУ можна поділити на:

- планову самостійну підготовку (організовується та забезпечується командирами підрозділів і контролюється навчальним відділом; проводиться відповідно до розпорядку дня академії, щоденно на неї передбачається 3-4 години; методичне керівництво здійснюють кафедри);

- самостійну роботу за розкладом навчальних занять та у вільний від планових заходів час (забезпечується комплексом навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної дисципліни: підручниками, посібниками, конспектами лекцій; може здійснюватись у навчальних аудиторіях, спеціалізованих і комп'ютерних класах, лабораторіях, бібліотеках).

Як зазначають науковці [1; 2; 4] за своїм характером самостійна робота може бути: репродуктивною (оперування наявними знаннями); евристичною (шляхом самостійних дій набуваються нові знання); творчою (на основі наявних знань відбувається пошук нових рішень). Основою репродуктивної діяльності є відтворюючі роботи, що передбачають активізацію готових знань і зразків відповідей. Евристичні роботи спонукають слухачів до активного осмислення матеріалу, пошуку варіативних розв'язків навчальних задач, аналізу проблемних ситуацій, самостійного виконання логічних операцій. При виконанні таких робіт курсант не має готових зразків, тому пропонує свої способи виконання, проявляючи елементи творчості. У свою чергу, творчі роботи вимагають великої активності у самостійній діяльності, адже передбачають можливість самостійного знаходження розв'язку на основі дослідження. Результатом творчої діяльності є власні думки, оцінки, нова інтерпретація фактів, що сприяє формуванню самостійності як риси характеру.

Для того, щоб самостійна робота майбутніх офіцерів-прикордонників була творчою та сприяла формуванню високого рівня військово-спеціальної компетентності необхідно дотримуватися певних умов, а саме:

- забезпечити раціональне поєднання обсягів аудиторної та самостійної роботи;

- організовувати діяльність майбутніх офіцерів-прикордонників в аудиторіях та у позааудиторний час на основі адекватно розподіленого часу з кожної конкретної дисципліни, яка належить до циклу військово-професійних дисциплін;
- розробити для курсантів необхідні методичні матеріали для творчої реалізації завдань з самостійної роботи.

Перша умова передбачає виважене та раціональне співвідношення аудиторної та самостійної роботи. Викладачам, які організовують самостійну роботу майбутніх офіцерів необхідно розважливо підійти до вивчення бюджету часу курсанта, вивчити питання забезпечення їх методичною літературою.

Для реалізації другої умови важливо поступово змінювати співвідношення між викладачем та майбутнім офіцером-прикордонником. Якщо на першому курсі викладач займає активну позицію по відношенню до курсанта, то з часом ця позиція має трансформуватися в сторону організації старшокурсниками самостійної діяльності та прагнення до самоосвіти. У процесі спостереження за курсантами випускного четвертого курсу, ми помітили яскраві зміни у порівнянні із першокурсниками, а саме — випускники НАДПСУ скрупульозніше вивчають додаткову літературу, шукають оптимальні способи розв'язання проблеми. Встановлено той факт, що у разі систематичного зовнішнього стимулювання інтересу курсантів-першокурсників з часом у них з'явиться внутрішній мотив для самостійного здобуття знань. Вважаємо, що під час навчання курсантів у НАДПСУ викладач має цілеспрямовано стимулювати активність майбутнього офіцера-прикордонника до самостійної діяльності та у разі необхідності здійснювати педагогічну корекцію цього процесу.

Для впровадження третьої умови необхідне забезпечення видавництва якісної науково-методичної літератури, конспектів розширених лекцій, навчальних посібників, роздаткових матеріалів, розробки навчально-методичних комплексів. Правильне використання цих друкованих ресурсів дозволить розширити кругозір майбутніх офіцерів-прикордонників. У нашому баченні вагомий потенціал мають електронні видання, електронні посібники у системі Moodle та Internet мережі, позитивним є вільний доступ курсантів до інформаційно-пошукової комп'ютерної системи «Бібліотека». Усе це забезпечить дистанційність навчального процесу та допоможе курсантам самостійно опрацювати навчальний матеріал.

У методичному аспекті, важливу роль у підвищенні ефективності самостійної роботи відіграє грамотний підбір конкретних самостійних завдань, які реалізовуватимуть курсанти. У цьому плані ми брали до уваги наукові поради І. Унт [8]. До прикладу, авторка виокремлює три основні види завдань для самостійної роботи: навчальні завдання із зазначенням джерела, звідки можна одержати необхідну інформацію; завдання, які лише орієнтують на осмислення і систематизацію навчального матеріалу, а також на самоконтроль; завдання, що вимагають творчої діяльності з самостійного збору матеріалу. Таким чином, навчальні завдання для самостійної роботи майбутніх офіцерів ДПСУ можуть бути наступного характеру: пізнавально-пошуковими (евристичні), творчими, пізнавально практичними, тоді як репродуктивні завдання для курсантів будуть не зовсім доречними.

*З урахуванням потреби у формуванні високого рівня військово-спеціальної компетентності необхідно зупинитися на характеристичі основоположних принципів. На основі напрацювання Н. Генералової [2, с. 46-52] було визначено провідні принципи організації самостійної роботи курсантів. До них належать:*

- науковість самостійної роботи та її практичне спрямування (передбачає уміння розуміти наукові положення; практична спрямованість матеріалу базується на можливості застосування теоретичних знань у вирішенні задач військово-прикладного характеру з охорони та захисту державного кордону);
- принцип єдності освітньої та виховної функцій у самостійній роботі курсантів (впливає із того, що під час самостійного здобуття знань у курсантів розвивається професійне мислення, творчі здібності, формується система ціннісних орієнтацій та професійна самосвідомість);

- принцип використання наочності (базується на забезпеченні необхідним наочним матеріалом: схемами, діаграмами, опорними конспектами, технічними засобами навчання, навчальними кінофільмами, персональними комп'ютерами);
- принцип активності та свідомості (сприяє досягненню успіху; задля сприяння свідомого самостійного навчання доцільно застосовувати індивідуальні завдання, які посилені для виконання);
- принцип доступності (передбачає індивідуальний підхід до формування завдань для самостійного опрацювання кожним курсантом, адже стартові можливості щодо самостійного опрацювання у кожного свої; базується на використанні завдань від простого до складного);
- принцип систематичності і послідовності самостійної роботи (включає систематичну роботу курсантів щодо повторення, закріплення, узагальнення, систематизації одержаних знань, як у теоретичному курсі дисципліни, що вивчається);
- принцип міцності, циклічності та тривалості організації самостійної роботи (базується на циклічності використання засвоєного матеріалу та базується на багаторазовому повторенні матеріалу).

У результаті власних спостережень, було усвідомлено той факт, що для підвищення ефективності навчальної діяльності майбутній офіцер-прикордонник має самостійно визначити для себе цілі навчання за обраною спеціальністю та встановити конкретну мету при вивченні кожної конкретної навчальної дисципліни, що входить до циклу військово-професійної підготовки. Вважаємо що для реалізації самостійної роботи курсантові необхідно чітко знати систему діагностики та форми самоконтролю, а також мати доступні навчально-методичні посібники. Не менш важливе завдання стоїть перед викладачем щодо вдосконалення методики організації самостійної роботи курсантів. До прикладу, викладач має сконцентрувати увагу на таких аспектах, як вибір оптимальних форм управління процесом самостійної діяльності майбутніх офіцерів, визначення етапів навчання, підвищення пізнавального інтересу, формування в них самостійної творчої активності. У нашому розумінні кваліфікований викладач має передбачати труднощі, які можуть виникнути під час організації самостійної роботи; проконтролювати зміст та обсяг завдань, а також форму їх проведення, термін виконання та способи перевірки. Роль викладача полягає в тому, щоб зробити самостійну роботу слухачів цілеспрямованою, полегшити їм шлях до оволодіння навчальним матеріалом.

**Висновки.** Встановлено, що чим вищий рівень військово-спеціальної компетентності, тим вищий рівень самостійності офіцера ДПСУ. Самостійна робота курсантів виступає засобом поглиблення теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, що сприяє вихованню пізнавальної самостійності. З методичної точки зору, самостійна робота курсантів спрямована на реалізацію пізнавальної, самоосвітньої, прогностичної, коригуючої та виховної функцій. У нашому баченні розвиток у курсантів умінь проводити на високому методичному рівні самостійну роботу спрямоване у перспективу. Вважаємо, що сучасні спеціальні знання мають ситуаційний характер. Причому сама ситуація, що породжує те чи інше завдання для несення сучасної службової діяльності щодо охорони та захисту державного кордону, яка сама переживає зміни за рахунок удосконалення технічної бази під впливом науково-технічного прогресу, характеризується швидкоплинністю процесів та швидкістю зміни обстановки. Новизна, нетиповість ситуації в деяких випадках потребує принципово нового підходу до її вирішення. Здатність майбутнього офіцера-прикордонника приймати ефективне рішення в нестандартній ситуації залежить не лише від запасу фундаментальних професійних знань, але й від того, наскільки він уміє самостійно працювати та самостійно знайти найбільш оптимальне рішення.

#### Література:

1. Буряк В. К. Керування самостійною роботою студентів / В. Буряк // Вища школа : наук.-практ. видання / гол. ред. Ніколаєнко С. М. — Київ : Знання, 2001. — №4-5. — С. 48—52.

2. Генералова Н. М. Педагогічні умови керівництва самостійною підготовкою курсантів військових вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Генералова Наталія Михайлівна. — Харків, 2003. — 162 с.
3. Діденко О. В. Формування професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : монографія / Діденко О. В. — Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2009. — 407 с.
4. Жарова Л. В. Учити самостоятельности / Жарова Л. В. — М. : Просвещение, 1993. — 205 с.
5. Інструкції з організації, планування та ведення навчально-виховного процесу в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького / НАДПСУ. — Хмельницький : Вид-во Національної академії ДПСУ, 2004. — 178 с.
6. Логінова Н. І. Персоналізація підготовки майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому військовому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Логінова Наталія Іванівна. — Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2008. — 161 с.
7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогика, 1992. — 184 с.
8. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация образования / Унт И. Э. — М. : Педагогика. 1990. — 214 с.

*У статті проаналізовано методичні аспекти організації самостійної роботи курсантів з метою формування у них високого рівня військово-спеціальної компетентності. У процесі дослідження узагальнено сутність наукової дефініції «самостійна робота курсантів». Проаналізовано мету і основні ознаки самостійної роботи курсантів. Розкрито ознаки і функції самостійної роботи та охарактеризовано основні вимоги та принципи, яких необхідно дотримуватися викладачам при її організації у вищих військових навчальних закладах.*

**Ключові слова:** самостійна робота, майбутні офіцери-прикордонники, функції, рівні, ознаки, форми, види, вимоги, принципи.

*В статье проанализированы методические аспекты организации самостоятельной работы курсантов с целью формирования у них высокого уровня военно-специальной компетентности. В процессе исследования обобщены сущность научной дефиниции «самостоятельная работа курсантов». Проанализированы цели и основные признаки самостоятельной работы курсантов. Раскрыты признаки и функции самостоятельной работы и охарактеризованы основные требования и принципы, которые необходимо соблюдать преподавателям при ее организации в высших военных учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, будущие офицеры-пограничники, функции, уровни, признаки, формы, виды, требования, принципы.

*The article touches upon the methodical aspects of organization of cadets' independent work with the purpose of formation of high level of military and special competence. In the process of research the essence of scientific notion of «cadets' independent work» was generalized. The aim and principal features of cadets' independent work was analyzed. The peculiarities and functions of independent work were explained, and main requirements and principles to be followed by teachers while organizing independent work at the higher military educational establishments were characterized.*

**Keywords:** independent work, future officers-borderguards, functions, levels, features, types, requirements, principles.

УДК [373.5.091.33:004.77]:8

Н.М. Тхорів  
м. Вінниця, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ MICROSOFT OFFICE POWERPOINT ДЛЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

**Постановка проблеми.** В Україні все гостріше постає проблема підготовки високоосвічених фахівців у галузі освіти, які б вільно володіли українською мовою, мали значний словниковий запас, високорозвинене усне та писемне мовлення.

Прийшов час усвідомити, що традиційні методи викладання в сучасних умовах не дають достатньо можливостей говорити про ефективність навчання, а прагнення постійно оптимізувати навчальний процес з урахуванням особливостей постіндустріального (інформаційного) суспільства зумовлює потребу в сучасних технологіях навчання. Тому слід

шукати нові форми організації навчального процесу в вищих навчальних закладах, упроваджувати новітні технології, методи та прийоми навчання. У цьому й полягає актуальність обраної теми.

Використання інноваційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі, комп'ютерної підтримки у викладанні різних предметів дозволяє внести кардинально нове у звичайні форми роботи викладача, сприяє цікавому, повнішому й усебічному розкриттю, зрозумілішому поданню навіть дуже складного матеріалу. Аналіз літератури та особистий досвід використання ІКТ на уроках української мови та літератури засвідчив, що можна виокремити деякі переваги їх застосування в навчально-виховному процесі, що спричинює зміни організаційних моментів. Цими перевагами є: економія часу як лекції, так і підготовки до неї; зручність у її проведенні; обсяг та технологічні можливості дозволяють будувати будь-які типи лекцій і в більшому обсязі використовувати різні види навчальної діяльності студентів (у тому числі й самостійної).

**Аналіз попередніх досліджень.** У науковій літературі широко висвітлені теоретико-методичні положення щодо впровадження нових інформаційних (П. Атаманчук, І. Богданова, О. Ващук, Ю. Машбиць, С. Мукомел, В. Нелюбов, О. Пехота, Є. Полат, О. Творун та ін.) та інтерактивних технологій у навчальний процес (О. Глотов, С. Гончаров, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакова та ін.).

**Мета статті** — показати важливість упровадження в навчальний процес новітніх технологій для опрацювання, сприйняття і запам'ятовування (закріплення) навчального матеріалу з філологічних дисциплін, охарактеризувати теоретичні форми презентації біографічного матеріалу за допомогою різноманітних засобів мультимедіа, оскільки формування інформаційної культури вимагає цілеспрямованої та систематичної роботи з довідковою літературою.

**Виклад основного матеріалу.** Загальновідомо, що підготовка до уроку вимагає врахування таких загальнодидактичних принципів навчального процесу, як інформатизація, технічна та технологічна забезпеченість; раціональне застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах проведення лекцій. Викладач підвищує пізнавальну активність студентів, досягаючи цього за рахунок педагогічної майстерності, високої мовленнєвої культури та ораторського мистецтва. Висока ефективність діяльності педагога під час проведення занять буде досягнута лише за умов урахування психології аудиторії, закономірності сприйняття, уваги, мислення, емоційних процесів студентів. Керуючись необхідністю побудови педагогічного процесу викладач може звертатися не лише до лекції-інформації, а й до таких видів лекцій, як лекція-візуалізація, лекція-презентація, інтерактивна та проблемна лекція. Такий вибір зумовлений необхідністю забезпечення пізнавальної активності і самостійності студентів у роботі з різними типами інформації.

Власне, наведена нижче презентація з навчальної дисципліни «Історія українська література» будувалася на роботі з двома видами матеріалів: біографією письменника та його творчою спадщиною. Вибір матеріалу залежав від теми лекції та дидактичного матеріалу, що опрацьовувався на ній. Водночас студенти мали змогу працювати з розробленими в програмі PowerPoint тестами та завданнями, що було викликано необхідністю, по-перше, оцінити обсяг засвоєної інформації студентам, по-друге, викликати в них зацікавлення до використання презентацій у вивченні та поданні нового матеріалу з української літератури і, по-третє, підвищити рівень комп'ютерної грамотності майбутніх філологів.

Педагоги все частіше використовують у своїй роботі лекцію-візуалізацію. Можна сказати, що її проведення тільки набирає обертів. Немає відповідної літератури, розробленої методики щодо проведення такої форми подання нового матеріалу студентам. Цей вид лекції є результатом нового використання наочності, зміст цього принципу змінюється під впливом даних психолого-педагогічної науки, форм і методів активного навчання.

Лекція-візуалізація — це спосіб передачі інформації, який супроводжується ілюстративним матеріалом (допоміжним) — електронним документом, створеним у вигляді

мультимедійної презентації за допомогою програми Microsoft PowerPoint [1, с. 478].

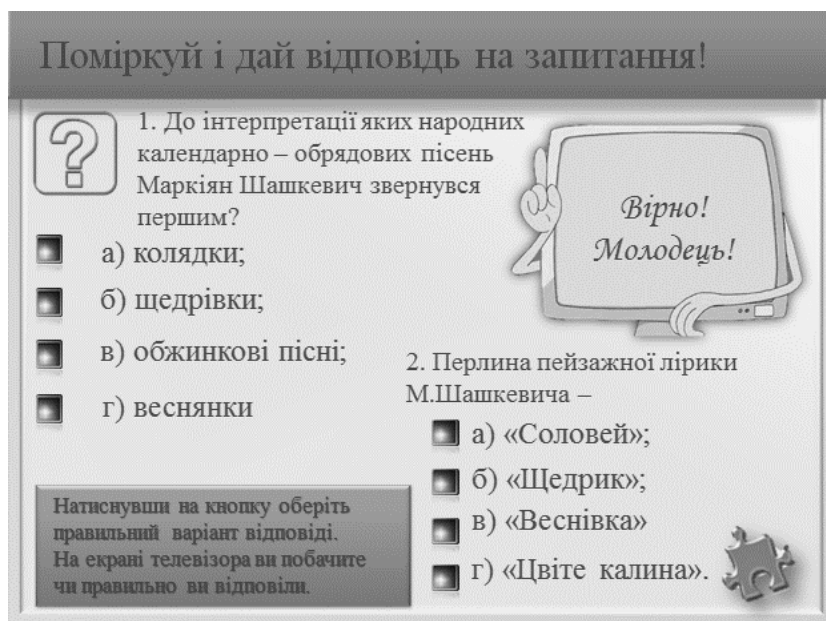


Рис. 1. Тестові завдання в презентації PowerPoint

Microsoft PowerPoint (повна назва — Microsoft Office PowerPoint) — програма для створення і проведення презентацій, що є частиною пакету програмного забезпечення Microsoft Office. Структура лекції-візуалізації така ж, як і звичайної лекції. Вона складається з наступних компонентів: тема лекції, план, список використаної та рекомендованої літератури, ключові слова, терміни, поняття, зміст лекції, висновки, завдання для повторення і закріплення вивченого, завдання для самостійної роботи.

Як відомо, лекція-візуалізація передбачає подання основного змісту навчального матеріалу в наочній формі, наприклад за допомогою анімації, відеоряду, слайдів, малюнків, схем тощо. Особливість лекції полягає в розгорнутому коментуванні візуального ряду, який використовується на етапі пояснення нового матеріалу або систематизації набутих знань.

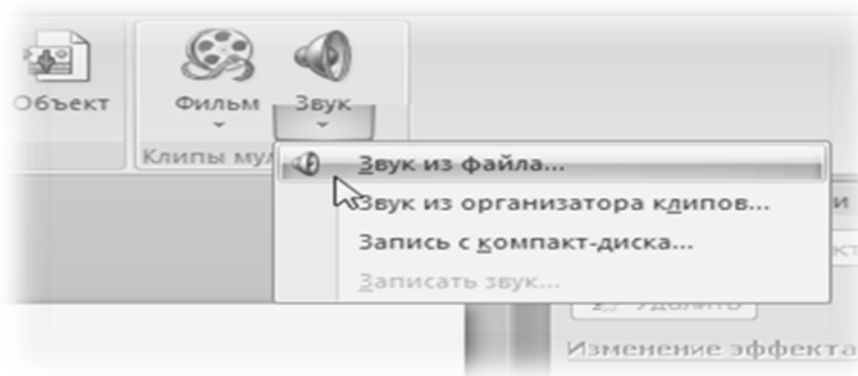


Рис. 2. Використання відео та аудіо матеріалів у презентації PowerPoint

У таких випадках краще використовувати різні види візуалізації — натуральні, образотворчі, символічні моделі та засоби. Кожен з них обирається залежно від змісту навчального матеріалу. При переході від тексту до зорової форми або від одного виду наочності до іншого може втрачатися певна кількість інформації. Але в цьому є перевага, тому що ця втрата другорядної інформації дозволяє сконцентрувати увагу на найбільш важливих аспектах та особливостях змісту лекції, сприяє його розумінню та успішному засвоєнню.



Під час проведення лекції-візуалізації студенти не є пасивними слухачами. Вони беруть активну участь у вирішенні проблемної ситуації. Створення такої ситуації дає можливість формувати високий ступінь мисленнєвої діяльності. Після того, як викладач пояснив новий матеріал студенти виконують проблемне завдання, наприклад: знайти відповідність між письменником і його твором; визначити віршовий розмір поезії; виписати з твору всі художні засоби тощо. Для цього необхідно самостійно попрацювати з біографією письменника, повторити теорію літератури, ознайомитися з творчістю письменників.

Ще одним видом подання нового навчального матеріалу студентам є лекція-презентація. У ній також використовується програма PowerPoint. Лекції-презентації (мультимедійні лекції) дозволяють організувати або імітувати навчальний діалог між студентом і викладачем, створювати таке навчальне середовище, в якому студент одночасно виступає читачем, слухачем і глядачем, а також позитивну емоційну атмосферу для сприймання, запам'ятовування та відтворення навчальної інформації, максимальної активізації студентів.

В інформатиці презентацію визначають як «набір карток-слайдів з певної теми, які зберігаються у файлі спеціального формату». Учені Л. Гаврилова та І. Хижняк наголошують на тому, що «презентації, що використовуються на лекційних заняттях у ВНЗ, найдоцільніше окреслити як навчальні й тлумачити таким чином: навчальні презентації — це засіб унаочнення теоретичного матеріалу в процесі його подання» [2, с. 365]. Використання карток-слайдів дозволило не лише реферативно подати та проілюструвати початковий матеріал, а й, спираючись на систему гіперпосилань, порівнювати інформацію та акцентувати увагу на особливостях роботи з різними видами поданого матеріалу. Методика проведення лекцій-презентацій вимагає узгодженого поєднання слова викладача і мультимедійної наочності [3, с. 78].

Окрім того, у методичній літературі поряд із терміном «мультимедійна лекція» використовуються поняття «мультимедіа», «мультимедійні засоби навчання», «інтерактивні мультимедійні системи», «мультимедійна інформація» [5; 6; 7]. Незважаючи на розгалуженість термінології, їх сутність залишається незмінною, оскільки, мультимедійні засоби навчання — це інтерактивні навчальні програмні системи комплексного призначення, які, окрім надання теоретичного матеріалу, забезпечення тренувальної навчальної діяльності і контролю рівня знань, дозволяють урахувати запити студентів і викладачів в індивідуалізації навчання, забезпеченні особистісного підходу [4].

Основними технічними засобами лекції-презентації є комп'ютер, мультимедійний проектор, сенсорна дошка, які цілком забезпечують поєднання різних видів інформації. При цьому використання зазначених засобів навчання не повинно зменшувати ролі викладача, а навпаки, вимагати від нього пошуку найдоцільніших словесних прийомів подачі ілюстративного матеріалу, добору місткого коментаря.

**Висновок.** Отже, розглянута нами тема свідчить, що поєднання передових педагогічних технологій з інформаційними, раціональний вибір технічних засобів, розумна політика запровадження нового дозволять українській педагогіці конкурувати зі світовою, не допустять інтелектуального відставання нашої країни, адже сучасні комп'ютерні системи надають принципово нових можливостей для впорядкування, організації та подання навчального матеріалу, що істотно впливає на педагогічну практику.

### Література:

1. Арделян М. В. Сучасний стан програмного забезпечення шкільного та вузівського курсу української мови / М. В. Арделян, В. М. Терещенко // Вестник ХГТУ. — 2003. — № 2. — С. 475-480.
2. Гаврилова Л. Класифікація лекційних презентацій та вимоги до них / Л. Гаврилова, І. Хижняк // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. — Вип. 50. — 2010. — С. 361 — 367.
3. Корсак К. Традиційні уроки та лекції: сучасний стан і перспективи / К. Корсак, Т. Зінченко // Вища освіта України. — 2002. — № 3. — С. 75-80.
4. Махінова М. В. Інтерактивний підхід при читанні лекцій [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [www.rusnauka.com/31\\_PRNT\\_2010/Pedagogica/73210.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/73210.doc.htm).
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти. — К. : Видавництво А.С.К., 2003. — 256 с.

6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — К.: Видавництво А.С.К., 2004. — 192 с.

7. Цой М. Мультимедийные технологии в личностно ориентированном обучении / М. Цой // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. — Вип. XXI. — Ч. 2. — 2008. — С. 322 — 328.

*У статті розглядається питання використання Microsoft Office PowerPoint для візуалізації навчального матеріалу з філологічних дисциплін. Детально описується методика проведення лекції-візуалізації та лекції-презентації.*

**Ключові слова:** візуалізація, програма Microsoft Office PowerPoint, презентація, лекція-візуалізація, лекція-презентація.

*В статье рассматриваются вопросы использования Microsoft Office PowerPoint для визуализации учебного материала по филологическим дисциплинам. Подробно описывается методика проведения лекции-визуализации.*

**Ключевые слова:** визуализация, программа Microsoft Office PowerPoint, презентация, лекция-визуализация, лекция-презентация.

*In the article the question of the use of Microsoft Office PowerPoint to visualize the learning material with philological disciplines. Describes in detail the technique of visualization lecture.*

**Keywords:** visualization, program Microsoft Office PowerPoint, presentation, lecture-visualization, lecture-presentation.

УДК 37.026.4

О.І. Тютюнник, В.М. Михалевич  
м. Вінниця, Україна

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ СКМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛІНІЙНОГО ПРОГРАМУВАННЯ

**Постановка проблеми.** Розробка та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі з вищої математики має підпорядковуватися загальнодидактичним принципам, зокрема, принципам: науковості і посиленої складності, наочності змісту і діяльності, послідовності і систематичності навчання, свідомості, комунікації, принципу індивідуального підходу й активного включення суб'єктів навчання в навчально-пізнавальний процес, позитивного емоційного фону.

Водночас упровадження ІКТ з одного боку надає можливість якомога повніше реалізовувати педагогічні можливості вказаних принципів, а з іншого боку — викликає необхідність деяких змін у цих принципах. Найбільших змін зазнав принцип наочності, який нині стає суттєвим фактором активізації сприйняття студентом навчального матеріалу [1-6].

Наочність сприяє розумовому розвитку суб'єктів навчання, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життєвою практикою, полегшує процес засвоєння знань, стимулює інтерес до них, розвиває мотиваційну сферу суб'єктів навчання. Тому ключовим завданням педагогів-науковців є розвиток, оптимізація та апробація нових способів застосування інноваційних форм наочності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових праць К. Власенко, В. Дьяконова, М. Жалдака, В. Клочка, А. Матросова, О. Співаковського, С. Семерікова, Ю. Триуса та багатьох інших, а також вивчення досвіду роботи викладачів свідчить, що використання СКМ надає широкі можливості для реалізації дидактичного принципу наочності під час опрацювання багатьох розділів елементарної та вищої математики. Традиційною підтримкою у вигляді побудови області допустимих значень забезпечується графічний метод розв'язування двовимірних задач. У той же час у традиційних методиках та прийомах висвітлення, по суті центральної теми лінійного програмування — симплекс-методу, дидактичний принцип наочності, на наш погляд, реалізується далеко не повною мірою.

Використання СКМ надає можливість усунути зазначений недолік.

**Метою статті** є розробка за допомогою засобів СКМ прийомів реалізації дидактичного принципу наочності у процесі навчання симплекс-методу розв'язування задач лінійного програмування майбутніх інженерів та економістів.

**Основний зміст.** Як відомо, симплекс-метод розв'язування задачі лінійного програмування (ЗЛП) базується на фундаментальних поняттях алгебри, яка характеризується високим ступенем абстрактності. «Багатомірність її об'єктів не дозволяє повною мірою використовувати ілюстративний матеріал для супроводу процесу навчання» [3, с. 38]. Тому надзвичайно важливо реалізувати дидактичний принцип наочності під час розв'язання двовимірних ЗЛП.

Професор О. Співаковський висуває припущення, що складність вивчення абстрактних дисциплін пов'язана саме із відсутністю достатньої кількості ілюстративних елементів, що не дозволяє суб'єктам навчання сприймати предмет у цілому, як певну сукупність взаємозалежних образів [3, с. 38].

Не випадково, навіть ті студенти, які засвоюють на достатньому рівні алгоритм знаходження розв'язку ЗЛП за допомогою заповнення симплекс-таблиць, теоретичні основи методу усвідомлюють не повною мірою.

Звичайно, проблема полягає не тільки у недостатньо повній реалізації дидактичного принципу наочності. Є й інші чинники, головний з яких полягає у необхідності докорінної перебудови навчальних ЗЛП із кардинальною зміною змісту їх мети, тобто способу дій під час розв'язання навчальної задачі. Під способом дій звичайно розуміють систему операцій, яка забезпечує розв'язання навчальних задач певного типу [7, с. 65].

Перебудова навчальних ЗЛП з метою звільнення студентів від значного обсягу рутинних дій під час розв'язання цих задач є необхідною умовою подолання перепон, які заважають студентам глибше зрозуміти ключові ідеї, які покладено в основу використовуваних ними алгоритмів, а також їх зв'язок з іншими фундаментальними поняттями лінійної алгебри. Водночас, використання ІКТ для зміни способу дій під час розв'язування ЗЛП створює передумови і для суттєвого більш повної реалізації дидактичного принципу наочності.

Під наочністю пропонується вважати процес, у результаті якого в свідомості суб'єктів навчання утворюються певні образи досліджуваного об'єкту. Оскільки в процесі утворення психічного образу можуть брати участь усі органи чуттів людини, пропонується розрізняти такі види наочності як візуальну, аудіальну, кінестетичну та мовну. Прикладами візуальної наочності є ілюстрації, схематичні зображення, фотографії, аудіальної — різноманітні аудіозаписи, кінестетичної — дослідження зразків речовин за допомогою тактильних відчуттів, мовної — словесний опис учителя, який здатний викликати в суб'єктів навчання утворення психічного образу [8, с. 335; 9, с. 22].

Сутність візуального виду наочності передає крилатий вислів: «краще один раз побачити, ніж сто разів почути». «Доведено, що 87 % інформації людина отримує за допомогою зорових відчуттів, а 9 % — за допомогою слуху. З побаченого запам'ятовується 40 %, з почутого — 20 %, а з одночасно побаченого і почутого — 80 % інформації. З прочитаної інформації запам'ятовується 10 %, з почутої — також 10 %, а коли ці процеси відбуваються одночасно — 30 %. Якщо застосовуються аудіовізуальні засоби, то в пам'яті залишається 50 % інформації, а час навчання скорочується на 20-40 %. Цих прикладів достатньо, щоб у дидактичному процесі одночасно зі словесними методами використовувати наочні» [10].

Візуалізація подачі матеріалу в освіті визнана ЮНЕСКО в 2003 році, як найважливіший пріоритетний напрям удосконалення дидактичних засобів навчання [11, с. 174].

К. Гаусс відзначав, що «математика — наука для очей, а не для ушей». Отже, зусилля творчо мислячих педагогів-математиків у першу чергу мають бути направлені на використання величезних можливостей сучасних засобів ІКТ для максимально повного забезпечення візуального виду наочності з поєднанням розповіді викладача для акцентування уваги студентів на особливо важливих аспектах навчального матеріалу.

Принцип наочності навчання учнів та студентів реалізується за допомогою наочних методів навчання, серед яких найчастіше застосовується метод показу. «Показ — це навчальний метод, що являє собою сукупність прийомів, дій і засобів, за допомогою яких в учнів створюється наочний образ предмета, котрий вивчається, формується конкретне уявлення про нього» [10].

Показ, як наочний метод навчання поділяють на два види: ілюстрування і демонстрування. «Засоби ілюстрування — це різноманітні картини, плакати, схеми, таблиці, умовні моделі, муляжі, карти, малюнки на дошці. Основна їхня властивість — нерухливість. Демонстрування характеризується рухливістю засобу показу» [10]. Вважається, що ілюстрування слугує допоміжним при словесному методі навчання та допомагає яскравіше увиразнити думку педагога.

Професор Ю. Триус відзначає, що згідно з принципом наочності електронний підручник повинен мати мінімум тексту і максимум візуалізації для полегшення розуміння та запам'ятовування нових понять, тверджень та методів. Відповідно до принципу комп'ютерної підтримки у будь-який момент роботи студент має бути забезпечений можливістю проведення комп'ютерних обчислень, що створює умови для його звільнення від рутинної роботи у вигляді однотипних, громіздких обчислень та записів. Реалізація принципу наочності та звільнення студента від рутинної роботи сприяє посиленню мотивації навчання, студент може краще зосередитися на суті досліджуваного в даний момент матеріалу, провести різноманітні обчислення і графічні побудови, а також перевірити отримані результати на кожному етапі розв'язування задачі, а не тільки кінцеву відповідь [5, с. 12, 6, с. 325-327].

Із аналізу роботи [4] випливає, що головним лейтмотивом адаптування принципу наочності з урахуванням можливостей застосування сучасних ІКТ є перенесення акцентів від простого споглядання до залучення суб'єкта навчання до перетворювальної діяльності з моделями об'єктів вивчення, яка супроводжується унаочненням її результатів і сприяє більш глибокому їх аналізу. «Таким чином досягається суттєве підвищення рівня гностичності моделей об'єктів вивчення; внаслідок цього можна передбачити таке ж суттєве покращення систематичності засвоєння знань».

Важливим питанням забезпечення дидактичного принципу наочності є вибір конкретного середовища для створення ЕЗНП. На погляд авторів цієї статті найбільш ефективним інструментом забезпечення суб'єктів навчання можливістю здійснення перетворювальної діяльності з математичними моделями об'єктів вивчення є системи комп'ютерної математики (СКМ), які надають можливість створення ЕЗНП відповідно не тільки до сучасного трактування принципу наочності, а й до усіх інших дидактичних принципів.

Аналіз результатів навчальної діяльності майбутніх менеджерів-адміністраторів з розв'язання навчальної задачі нового типу, що запропоновано у роботі [12], показав, що деякі ідеї симплекс-методу залишаються усвідомленими на недостатньо високому рівні. У першу чергу це стосується концепції, відповідності до якої відбувається перехід від поточного неоптимального опорного розв'язку до наступного опорного розв'язку із покращенням цільової функції.

У зв'язку із цим, було створено демонстраційну діаграму у вигляді анімаційної моделі для унаочнення процесу переходу від одного опорного розв'язку до іншого. Демонстраційну діаграму було створено за допомогою інструментів СКМ Maple, які призначено для розробки двовимірної анімаційної графіки.

На рис. показано три кадри анімаційної графіки вказаної діаграми. Рухомими елементами діаграми є матеріальна точка та кольорові прямокутні стовпчики. Матеріальна точка на першому кадрі розміщена у вершині В та може зміщуватися вздовж сторони ВС в обох напрямках.

Висота кольорових прямокутних стовпчиків відображує змінення числових значень відповідних базисних змінних та цільової функції під час збільшення вільної змінної, що відповідає зміщенню матеріальної точки у напрямі від В до С.

Зображення мноگوкутника допустимих значень ABCDE, опорних ліній та градієнта

цільової функції є статичними. При застосуванні симплекс-метода до розв'язання подібних випадків двовимірних ЗЛП ми завжди матимемо рівно дві вільні змінні. Змінення одної вільної змінної, за умови рівності нулю іншої, породжуватиме частинні розв'язки, які відповідатимуть геометричній сукупності точок, що належать одній із сторін многокутника ABCDE.

Із залежностей базисних змінних від вільної змінної  $x_7$ , які наведено у табл., впливають частинні розв'язки, що відповідають точкам прямої, яка проходить через сторону BC. Як видно, збільшення вільної змінної  $x_7$  супроводжується зменшенням базисних змінних  $x_4$  та  $x_5$ . Інші базисні змінні при цьому збільшуються. В опорному розв'язку, що відповідає значенню  $x_7 = 0$  (кадр 1) маємо  $x_4 = 145$ ,  $x_5 = 10$ , що відображено відповідною висотою зеленого та коричневого стовпчиків діаграми. Під час запуску анімаційного зображення у верхній частині діаграми у цифровому вигляді відображується значення змінної  $x_7$ , яка збільшується. У цей же час висота зеленого та коричневого стовпчиків діаграми, на відміну від інших стовпчиків, зменшується. Моменту досягнення матеріальною точкою вершини C (кадр 3) відповідає досягнення базисної змінної  $x_5$  нульового значення.

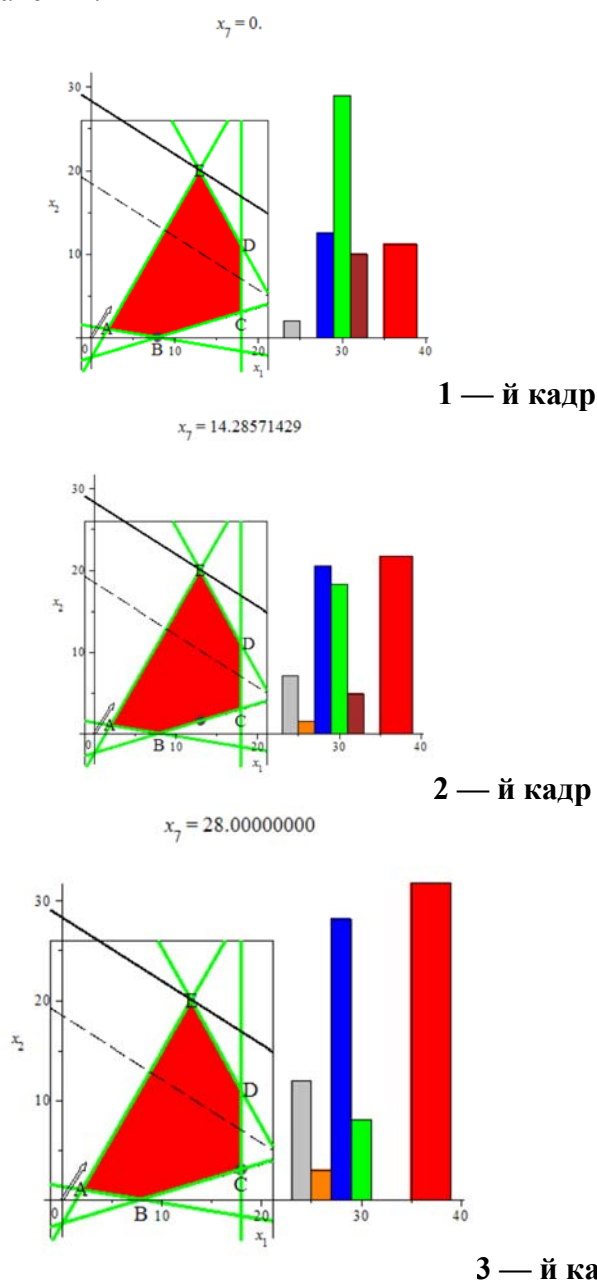


Рис. 1. Окремі кадри анімаційного унаочнення процесу переходу від одного опорного розв'язку до іншого, яким відповідають вершини B і C.

– Наведену діаграму було створено відповідно до нових вимог до ЕЗНП, що сформульовано відомим науковцем В. Лапінським у контексті забезпечення дидактичного принципу наочності [4]:

– у засобах має використовуватись тільки така візуальна модель об'єкта вивчення, яка максимально сприяє досягненню мети навчання, як без надмірної деталізації так і без надмірного спрощення;

– програмно реалізуемі моделі потрібно подавати у формі, яка дозволяє найбільш чітко виділити і розмежувати суттєві ознаки об'єкта вивчення, показати взаємозв'язки і відношення між його складовими, елементи моделі об'єкта вивчення повинні бути виділені кольором, миганням, звуком так, щоб забезпечити можливість проведення аналізу цієї моделі;

– когнітивність (стимулювання домислювання) подавання навчального матеріалу засобами унаочнення нового покоління повинне бути реалізоване таким чином, щоб надати можливість учителю застосовувати методи активного навчання, зробити процес навчання дійсно інтерактивним;

– гностичність подавання навчальних моделей не може бути самоціллю: потрібне використання моделей об'єктів вивчення, які «не відкриваються повністю й одразу», не подають знання у готовій, завершеній формі, а передбачають дослідження, самостійну пізнавальну діяльність учнів, стимулюючи тим самим формування у школярів навички такої діяльності».

Таблиця 1

Співвідношення між змінними ЗЛП та їх позначення на діаграмі

Залежності базисних змінних та цільової функції від вільної змінної, що визначають перехід від вершини В до вершини С	Позначення відповідності між стовпчиками діаграми та
$\left\{ \begin{array}{l} x_1 = 8 + \frac{5}{14} x_7 \\ x_2 = \frac{3}{28} x_7 \\ x_3 = 125 + \frac{157}{28} x_7 \\ x_4 = 145 - \frac{15}{4} x_7 \\ x_5 = 10 - \frac{5}{14} x_7 \\ Z = 56 + \frac{103}{28} x_7 \end{array} \right.$	$\begin{array}{l} x_1 - \text{сірий} \\ x_2 - \text{кораловий} \\ \frac{1}{10} x_3 - \text{блакитний} \\ \frac{1}{5} x_4 - \text{зелений} \\ \frac{1}{5} x_5 - \text{коричневий} \\ \text{цільова функція} \left( \frac{1}{5} Z \right) - \text{червоний} \end{array}$

Розроблена нами діаграма містить відображення основних об'єктів — області допустимих значень, базисних та вільних змінних, цільової функції та їх взаємозв'язки, що унаочнюють одну із ключових концепцій симплекс-методу, відповідно до якої відбувається перехід від поточного неоптимального опорного розв'язку до наступного опорного розв'язку із покращенням цільової функції. Діаграма, на наш погляд, позбавлена надмірної деталізації та не має ніяких спрощень. Студенти мають можливість експериментувати із створеною моделлю: рухати матеріальну точку в різних напрямках, зміщувати її за межі відрізка ВС та спостерігати й аналізувати наслідки своїх дій за результатами неперервного змінення висот стовпчиків діаграми. Також можна покласти  $x_7 = 0$ , а базисні змінні та цільову функцію виразити через іншу вільну змінну, змінення

значень якої супроводжуватиметься зміщенням матеріальної точки вздовж прямої, на якій лежить сторона АВ. Очевидно, що подібні та багато інших можливих дій суб'єктів навчання можуть бути основою для створення проблемних ситуацій та застосування проблемних методів навчання.

«Проблемні методи характеризуються тим, що вчитель, використовуючи слово і наочність, ставить проблему, а потім у формі пояснення чи лекції сам її розв'язує, показуючи тим самим процес пізнання. При цьому можуть певною мірою залучатися учні. Однак постановка проблем посилює увагу учнів, активізує процес сприймання й усвідомлення того, що пояснює вчитель» [1, с. 77].

**Висновки.** 1. Використання широкого спектру аналітичних, обчислювальних і графічних операцій СКМ Maple надало можливість відповідно до нових вимог до ЕЗНП створити анімаційну модель для реалізації дидактичного принципу наочності у навчанні лінійному програмуванню майбутніх фахівців інженерних та економічних спеціальностей. 2. Створена анімаційна модель надає можливість унаочнити фундаментальні знання, прослідкувати в динаміці їх зв'язки і розвиток, найбільш повно реалізувати поєднання наочних, проблемних та інтерактивних методів навчання, що породжує низку загальновідомих позитивних наслідків спільної навчальної діяльності викладачів та суб'єктів навчання.

Висвітлена анімаційна модель для реалізації дидактичного принципу наочності є складовою методики використання СКМ у процесі навчання лінійному програмуванню майбутніх фахівців інженерних та економічних спеціальностей. Подальшою задачею є висвітлення інших складових вказаної методики та аналіз експериментальних даних з перевірки ступеня ефективності її використання.

### Література:

1. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : навч. посіб. : у 4 ч. / Н. В. Морзе / за ред. акад. М.І. Жалдака. — К. : Навчальна книга, 2003. Ч. I : Загальна методика навчання інформатики. — 254 с.
2. Скафа О. І. Комп'ютерно-орієнтовані уроки в евристичному навчанні математики / О. І. Скафа, О.В. Тутова. — Донецьк : Вебер, 2009. — 320 с.
3. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей / О. В. Співаковський. — Херсон : Айлант, 2003. — 229 с.
4. Лапінський В. В. Принцип наочності і створення електронних засобів навчального призначення [Електронний ресурс] / В. В. Лапінський // Народна освіта. — 2009. — Випуск 3 (9). — Режим доступу до журн.: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/narosv/2009-3/9lvvznp.htm>
5. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи / Триус Юрій Васильович // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [зб. наук. праць / редрада]. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. — № 9(16). — с. 16—29.
6. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Триус Юрій Васильович. — К., 2005. — 649 с.
7. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: Наука — реформе школы / Е. И. Машбиц. — М. : Педагогика, 1988. — 192 с.
8. Рашковський П.О. Наочність як один із основних принципів навчання / П. О. Рашковський // Збірник наукових праць Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка. — 2011. — №6 — с. 332-337.
9. Осмоловская И. М. Наглядные методы обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И.М. Осмоловская. — М.: Изд. центр «Академия», 2009. — 192 с.
10. Ягулов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягулов. — К.: Либідь, 2002. — 560 с.
11. Волошинов С. А. Реалізація дидактичного принципу наочності в алгоритмічній підготовці студентів засобами інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища / С. А. Волошинов // Інформаційні технології в освіті (ІТО). — 2011. — Випуск 10 — Режим доступу до журн.: <http://ite.kspu.edu/2011/Issue-10>
12. Михалевич В. М. Використання системи комп'ютерної алгебри для висвітлення ключових ідей симплекс-алгоритму / В. М. Михалевич, О. І. Тютюнник // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : [зб. наук. праць]. — Вип. IX. — Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2011. — с. 113-118.

*Шляхом використання широкого спектру аналітичних, обчислювальних і графічних операцій СКМ Maple*

створено анімаційну модель для реалізації дидактичного принципу наочності у навчанні лінійному програмуванню майбутніх фахівців інженерних та економічних спеціальностей.

**Ключові слова:** дидактичний принцип наочності, симплекс-метод, системи комп'ютерної математики, лінійне програмування.

Путем использования широкого спектра аналитических, вычислительных и графических операций СКМ Maple создано анимационную модель для реализации дидактического принципа наглядности в обучении линейному программированию будущих специалистов инженерных и экономических специальностей.

**Ключевые слова:** дидактический принцип наглядности, симплекс-метод, системы компьютерной математики, линейное программирование.

By the way of using a wide range of analytic, calculating and graphic operations SCM Maple we have created an animation model for the realization of didactic visualization principle in linear programming teaching for the future specialists in engineering and economic specialties.

**Keywords:** didactic principle of visual, simplex method, systems of computer mathematics, linear programming.

УДК 378

Г.М. Федорук  
м. Вінниця, Україна

## ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

**Постановка проблеми.** Наразі змінилася оцінка ролі та місця персонального комп'ютера в навчальному процесі. Разом із педагогічними програмними засобами контролю знань з'являються навчальні комп'ютерні інформаційні системи, тренажери, засоби демонстрації та підтримки викладання навчального матеріалу, засоби комп'ютерного моделювання, підготовки роздаткового матеріалу тощо [19, с. 39]. Нинішній етап розвитку інформаційного суспільства характеризується процесом тотальної інформатизації. Особливість його полягає у тому, що головним видом діяльності у сфері суспільного виробництва є збирання, накопичення, зберігання, опрацювання, продукування, передавання та використання інформації, яка здійснюється на основі використання засобів ІКТ [4].

Процес підготовки фахівців різних спеціальностей, зокрема, педагогів спрямовується на формування в них ключових компетентностей. Нині, під час упровадження в усі сфери буття новітніх інформаційних технологій і найскладнішої техніки особливого значення в процесі підготовки, зокрема, учителів технологій набуває проблема формування їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності як складової загальної професійної компетентності. У зв'язку з цим виникає необхідність окреслення різних підходів до визначення цього поняття.

**Аналіз наукових досліджень з цієї проблеми.** У науковій літературі питанням компетентності цікавилися такі науковці: В. Введенський, О. Дахін, Дж. Равен, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубачова, А. Хуторський та ін. Проблема упровадження й ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті присвячено чимало теоретичних та експериментальних праць вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, зокрема: В. Безпалька, В. Бикова, М. Варія, А. Верляня, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Ю. Дорошенка, О. Євсюкова, М. Жалдака, М. Кадемії, М. Коваля, 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, О. Шестопалюка, А. Шматко, Г. Щербак та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «компетентність» став активно вживатися науковцями і практиками з кінця ХХ ст. Упродовж усього ХХ століття дослідники намагалися з'ясувати зміст і сутність вказаного поняття, розглядаючи різні аспекти діяльності, розробляючи



критерії оцінювання професійних задач і, відповідно, визначаючи обсяг знань, умінь та навичок, які необхідні для виконання визначених професійних обов'язків [15].

Глобальне завдання підвищення якості професійної освіти зумовило звернення до компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці вищої школи. Поняття «компетентність» в освітньому контексті вперше з'являється у 50-ті роки минулого століття у західних дослідників Дж. Райлі (Ryle G.) [18], який визначає компетентність як готовність до виконання професійних завдань та розглядає її як «вихідний білет» майбутнього фахівця, та Р. Уайта (White R.W.) [20, с. 297-333], який наповнює термін «компетентність» особистісними складовими, такими як спрямованість, мотивація [11, с.21].

Подальшого розвитку поняття «компетентність» набуває у роботах Р. Земке (Zemke R.) та Дж. Равена. Р. Земке вважає, що термін «компетентність» відрізняється від кваліфікації тим, що посилається на здатність особи фактично застосовувати знання, тоді як кваліфікації і навички — в основному «механічно необхідні дії». Компетентність включає «інтерпретацію знання», вільне застосування знання до нових проблем. «Компетентність — диспозиція для організованої дії». Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здібність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній наочній галузі, таку, що включає вузькоспеціальні знання, особливого роду наочні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [12, с. 6].

Проведений ретроспективний аналіз дозволив П. Пахотиній виділити чотири етапи розвитку поняття «компетентність» як педагогічної дефініції. Перший етап — 1950-1970 рр. — характеризується, на думку дослідниці, введенням у науковий апарат категорії «компетентність», першими спробами окреслити її зміст у педагогічному аспекті у роботах Дж. Райлі, Р. Уайта, Н. Хомського, В. Хьюстона та Р. Хаусама, Д. Мак Клееланда. Другий етап — 1970-1990 рр. — характеризується розробленням структурних компонентів компетентності, вчені доходять висновку про те, що структурні складові компетентності детерміновані змістом діяльності. У наукових роботах цього періоду А. Маркової, Н. Кузьміної, В. Шадрікова, Р. Бояциса, Дж. Равена розглядається від 3 до 39 видів компетентності, різні критеріальні підходи до їх визначення. У роботі Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», що з'явилася в Лондоні в 1984 р., дається розгорнуте тлумачення компетентності [12]. Це таке явище, що «складається зі значної кількості компонентів, декотрі з яких відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти належать до когнітивної сфери, а інші — до емоційної. Ці компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки» [12, с. 253]. Формується компетентнісний підхід (Competence-based education — CBE) до освітнього процесу. Третій етап — 1990-2000 рр. — дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти, починається з 1996 р., коли питання про ключові компетентності було підняте на міжнародному рівні (ЮНЕСКО, Рада Європи). У цей період визначаються ключові компетентності та тривають дослідження структурного та змістовного компонентів педагогічного поняття, розробляються визначення окремих ключових компетентностей, інтенсифікуються дослідження в галузі практичного формування компетентності під час здійснення навчального процесу. Так, багато дослідників приділяють увагу формуванню компетентності педагогічних працівників (В. Баркасі, С. Демченко, М. Елькін, В. Калінін, Н. Лісова, Л. Тишаківа та ін.), майбутніх фахівців інших спеціальностей (Л. Волошко, О. Губарева, Л. Дибкова, Л. Петухова, І. Чемерис та ін.). Етап завершується прийняттям та публікацією Європарламентом документу, в якому визначаються ключові компетентності та окреслюється їх основний зміст (2006 р.). Четвертий етап — 2000 роки — характеризується подальшим розробленням змістових та структурних компонентів окремих ключових компетентностей, професійних компетентностей фахівців окремих спеціальностей. Компетентнісний підхід в освіті визначається деякими вченими як парадигмальний (Л. Орбан-Лембрик, І. Зимняя та ін.). Розуміння основного змісту поняття «компетентність» у більшості дослідників співпадає в основних рисах, і хоча дослідження тривають, загальний зміст поняття можна вважати сформованим [11, с. 29-30].

Аналіз змісту поняття інформаційно-комунікаційної компетентності доцільно розпочати зі з'ясування сутності базового поняття «компетентність».

Нині у психолого-педагогічній літературі можна зустріти різноманітні підходи до розуміння термінів «компетентність» і «компетенція».

Зупинимося на розгляді деяких з них. Наприклад, словник іноземних мов трактує поняття «компетентний» як той, що володіє компетенцією — колом повноважень, наданих законом, уставом чи іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання та досвід у тій чи іншій галузі [14, с. 236].

«Компетенція» в перекладі з латинського «competentia» означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом. «Competent» (франц.) — компетентний, правоспроможний. «Competent» (лат.) — відповідний, здібний. «Competere» — вимагати, відповідати, бути придатним. «Competence» (англ.) — здібність (компетенція) [13, с. 148]. Компетентна у певній галузі людина має відповідні знання і здібності, що дозволяють їй обгрунтовано судити про цю галузь і ефективно в ній діяти [15].

За словником С. Ожегова «компетентний» визначається як знаючий, поінформований, авторитетний у будь-якій галузі; що володіє компетенцією [11].

У словнику іноземних мов «компетентність» визначається як 1) «володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку» [16, с. 315]; 2) «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [9, с. 282]. У словнику української мови: компетентний — це той, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямучий, ґрунтується на знанні, кваліфікований» [17, с. 250].

Термін «компетентність» має кілька переваг: він одним словом називає тріаду «знання, вміння та навички»; він найдоцільніший щодо визначення реального рівня підготовки випускника як фахівця. Компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для розв'язання професійних знань у сучасних умовах. Іншими словами, компетентність — це здатність до актуального виконання діяльності, що вимагає як змістових (знання), так і процесуальних (уміння) компонентів [3].

У великому тлумачному словнику української мови термін «компетентність» (лат. competentia) стосується особи «яка має достатні знання в певній галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща», або «яка має повноваження, повноправна, повновладна» [7, с. 445].

С. Кізім [7, с. 21] на основі розглянутих психологічних, педагогічних літературних джерел і різних підходів до розв'язання цієї проблеми робить висновок, що компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а досягнення компетентності відбувається через здобуття фахівцем необхідних компетенцій, що становлять мету його професійної діяльності.

Стосовно компетенції й компетентності А. Хуторський наводить наступні означення: компетенція — включає сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відповідно до певного кола предметів і процесів, і необхідні для якісної продуктивної діяльності щодо них; компетентність — володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і до предмету діяльності.

В. Петрук, спираючись на думку експертів країн Європейського Союзу, вважає, що поняття «компетентність» слід розглядати як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність — поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей та від знань до умінь [1].

Поняття «компетентність», на думку Н. Мойсеюк, означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі [9, с. 146].

Т. Ткаченко на основі узагальнення визначення сутності даного поняття, викладеного у психолого-педагогічній літературі, «компетентний» характеризує таким чином: той, хто «має знання», «обізнаний», «тямущий», «авторитетний», «знаючий» [15].

На думку Ю. Ємельянова, «компетентність — це рівень знань соціальних та індивідуальних форм активності, які дозволяють індивіду в рамках своїх можливостей і статусу

успішно функціонувати в суспільстві» [5, с. 36].

В. Конратюк під компетентністю розуміє спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються людиною у процесі навчання.

За Дж. Равеном, компетентність — «це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері й включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії».

Компетентність — реальна здатність індивіда досягти заданого результату або мети. Це поняття, як вважає А. Чабан, розширює поняття «кваліфікація», що включає лише потенційну можливість виконання завдань у даній галузі діяльності.

А. Маркова тлумачить професійну компетентність, як «обізнаність учителя про знання й вміння та їх нормативні ознаки, що необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами» [8, с. 84].

І. Зязюн стверджує, що «компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах — як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін.» [6, с. 17].

У педагогічній великій сучасній енциклопедії термін «компетентність» розкривається як вимір співвідношення знань, умінь і досвіду осіб визначеного соціально-професійного становища реальному рівню складності виконаних ним завдань і розв'язаних ним проблем. Порівнюючи з терміном «кваліфікація», включає окрім суто професійних знань та умінь, які належать до кваліфікації, ще й такі якості як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здібності, вміння навчатися, оцінювати, логічно мислити, обирати і використовувати інформацію.

Деякі науковці визначають професійну компетентність як систему знань і вмінь. Такий підхід здається нам дещо обмеженим, оскільки не враховує мотиваційну сферу особистості.

Загалом науковці відносять компетентність до загальної характеристики індивідуума і не пов'язують її з розрізненими вміннями. В основі західноєвропейських моделей компетентності лежать такі якості, як вміння самостійно знаходити шляхи розв'язку комплексних задач, оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, позитивне представлення про свою особистість, здатність гармонічного спілкування, вміння вести себе у колективі [15, с. 22].

**Висновки.** Таким чином, спираючись на вищеперерахованих науковців, під компетентністю будемо розуміти особистісну характеристику, що містить у собі знання, вміння, навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати ті чи інші функції, спрямовані на досягнення мети у конкретній діяльності.

### Література:

1. Андреев А. Знания или компетенция? / Андреев А // Высшее образование в России : научно-педагогический журнал. — 2005. — № 2. — С. 3-12.
2. Бех І.Д. Виховання особистості [У 2 кн. Кн. 2]. Особистісно орієнтований підхід: Науково-практичні засади. — К.: Либідь, 2003 — 344 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови ; укладач і головний редактор В. Т. Бусел. — К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. — 1440 с.
4. Всемирный доклад по образованию. Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии / ЮНЕСКО. — Париж, 1998. — 175 с.
5. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. ... доктора псих. наук : 19.00.05 / Ю. Н. Емельянов — Л., 1991. — 242 с.
6. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. — К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. — С. 10-18.
7. Кізім С.С. Застосування засобів мультимедіа в професійній підготовці майбутніх робітників електрорадіотехнічних професій /автореф. Вінниця, 2011.
8. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов.

педагогіка. — 1990. — № 8. — С. 82 — 88.

9. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Мойсеюк Н. Є. — [4-е видання, доповнене]. — К., 2003. — 615 с.

10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Русский язык, 1984. — 798 с.

11. Пахотіна П.К. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців з аграрних спеціальностей / дис... канд. пед. наук — К., 2008, - 243 с.

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М., «Когито-Центр», 2002. — 396 с.

13. Російсько-український словник іншомовних слів [уклад. Т. П. Мартиняк] / За ред. проф. А.П. Ярещенка. — Х. : Прапор, 1999. — 392 с.

14. Современный словарь иностранных слов : Ок. 20000 слов. — 3-е изд., стер. — М.: Русский язык, 2000. — 742 с.

15. Ткаченко Т.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Автореф. Львів,-2009.

16. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова (гл. редактор) и Л.С. Шаумяна. — М.: Из-во Сов. энциклопедия, 1964. — 784 с.

17. Словник української мови. Т. 4. — К.: Наукова думка, 1973. — 840 с.

18. Ryle G. The Concept of Mind. — London: Hutchinson, 1949. — 328 p.

19. Шестопад О.В. Формування професійних знань майбутніх учителів іноземної мови засобами мультимедіа / Автореф. дис.. Вінниця, 2011.

20. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological Review. — 1959. — № 66. — P. 279-333.

*У статті проведено аналіз змісту поняття інформаційно-комунікаційної компетентності доцільно з'ясування сутності базового поняття «компетентність».*

*Загалом науковці відносять компетентність до загальної характеристики індивідуума і не пов'язують її з розрізненими вміннями. В основі західноєвропейських моделей компетентності лежать такі якості, як уміння самостійно знаходити шляхи розв'язку комплексних задач, та інші.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційної компетентності, компетентність.

*У статті проведено аналіз содержания понятия информационно коммуникационной компетентности целесообразно выяснение сущности базового понятия «компетентность». В целом научные работники относят компетентность к общей характеристике индивидуума и не связывают ее с разрозненными умениями. В основе западноевропейских моделей компетентности лежат такие качества, как умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, и другое.*

**Ключевые слова:** информационно коммуникационной компетентности, компетентность.

*The analysis of maintenance of concept is conducted informatively communication to the competence expediently finding out of essence of base concept «competence». On the whole research workers attribute a competence to general description of individual and does not bind it to separate abilities. Western European models of competence such qualities are underlaid, as ability independently to find the ways of decision of complex tasks, et al.*

**Keyword:** informatively communication to the competence, competence.

УДК 378.147.091.33-027

Н.Б. Хамська  
м. Вінниця, Україна

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПРАКТИКИ

**Постановка проблеми.** Реформування вищої освіти в Україні висуває нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя, компетентного і конкурентоспроможного на ринку праці, здатного адаптуватися до сучасних швидкозмінних соціально-економічних умов, науково-технічних досягнень та інноваційної професійної діяльності.

У формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів визначальна роль належить педагогічній практиці. Ця ланка навчально-виховного процесу ВНЗ сприяє становленню

професійної позиції, засвоєнню різноманітних способів педагогічної діяльності, які слугують базовою основою для оволодіння професійною культурою.

Педагогічна практика (виробнича) освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «спеціаліст» передбачає як методичну, так і психолого-педагогічну підготовку. Проте у зв'язку із скороченням годин (викладачам кафедри педагогіки, психології виділяється 1 год. на студента), психолого-педагогічна підготовка обмежується лише виховною діяльністю класного керівника, перевага ж надається методичній (виділяється 3 год. на студента). І як наслідок, спостерігається нездатність студента інтегрувати знання визначальних блоків дисциплін (загальнонаукових, психолого-педагогічних, фахових) у розв'язанні конкретних педагогічних завдань. Більше половини студентів 4-х — 5-х курсів, які проходили педагогічну практику (55,8 % із числа опитаних), відчувають великі труднощі, які пов'язані із застосуванням знань у практичній діяльності з психології, дидактики, теорії та методики виховання, методики викладання фахового предмету. 42 % студентів під час практики зіткнулися із проблемами, які пов'язані із низьким рівнем комунікативних умінь (невміння налагодити контакт з учнями, відчувають страх перед діяльністю, невпевненість, нездатність оперативно й адекватно реагувати на педагогічні ситуації тощо); 38 % студентів не вміють активізувати пізнавальну діяльність учнів, стимулювати мотивацію учіння; 34 % — відзначили, що їм важко організувати діяльність учнів на уроці; 31 % студентів вважає, що під час практики не змогли виробити індивідуальний стиль педагогічної діяльності; 27 % — студентів відчули труднощі під час психолого-педагогічного аналізу уроку, виховного заходу.

Ще одна проблема педагогічної практики, яка потребує розв'язання — це адаптація студента до входження його в нову соціальну роль — роль учителя. Вона також супроводжується певними труднощами соціально-психологічного та педагогічного характеру [1].

З огляду на вищезазначене особливої актуальності набуває проблематика забезпечення психолого-педагогічної підготовки студентів у процесі педагогічної практики. Одним із шляхів її розв'язання є використання потенціальних можливостей пропедевтичної практики.

**Аналіз попередніх досліджень.** На важливості педагогічної практики зосереджували увагу видатні педагоги-класики. А. Макаренко підкреслював, що вміння виховувати мистецтвом гарної гри на скрипці чи роялі, гарного написання картини, бути гарним токарем є обов'язковим. Такої ж професійної майстерності майбутній учитель може набути в процесі педагогічної практики [5]. В. Сухомлинський розглядав педагогічну практику не лише як засіб формування професійних умінь і навичок, але і як засіб креативного закріплення знань [6]. К. Ушинський писав, що метод викладання можна вивчити з книг чи зі слів викладача, але здобути навичку використання цього методу можна лише тривалою практикою [7].

Наразі ця проблема не втрачає своєї актуальності, а, навпаки, зростає. Низка досліджень з питань практичної підготовки майбутніх педагогів висвітлюється на сторінках сучасних наукових видань: це праці М. Бутенко, Н. Казакової, М. Козій, Л. Хомич, В. Чайки. Приваблюють дослідження викладачів Львівської політехніки, які активно вивчають та впроваджують зарубіжний досвід практичної підготовки майбутніх фахівців [3].

Сучасні погляди науковців свідчать про інноваційний підхід до проведення педагогічної практики. Сутність його полягає в тому, що студент виступає активним учасником цього процесу. Тому педагогічну практику майбутніх фахівців слід розглядати за цілями (розвиток і збагачення професійного досвіду, що набуває особистісного смислу для студента), суттю (самостійне засвоєння знань), засадами (самореалізація та саморозвиток студента), характером взаємин (суб'єкт-суб'єктні стосунки, побудовані на добровільній взаємодії, спілкуванні, співробітництві та педагогічній підтримці) та позицією студента (студент — суб'єкт власної освіти).

**Мета статті** — розкрити роль пропедевтичної практики у психолого-педагогічній підготовці майбутнього вчителя.

**Виклад основного змісту.** Практичну підготовку майбутніх учителів варто розглядати як інтегрований процес, який передбачає певні етапи: від адаптації — входження студента у професію, і до його професійної самореалізації в реальних умовах.

Початковим етапом практичної підготовки майбутнього фахівця є пропедевтична практика. Пропедевтика (дав.-гр. προπαδευω — попередньо навчаю, готую).

Особливість цього виду практики полягає в тому, що вона забезпечує початковий рівень опанування студентами майбутньої професійної діяльності. А тому основна її мета — набуття первинного досвіду діяльності у ролі вчителя; засвоєння педагогічних знань про зміст освіти, цілісність педагогічного процесу, методи навчання та виховання, форми організації навчально-виховного процесу; перевірка знань та вмінь в умовах, що моделюють ситуації майбутньої професійної діяльності.

Варто зазначити, що входження початківців у майбутню професію має свої особливості, які відрізняють його від входження в інші професії, наприклад, лікаря, економіста тощо. Вона полягає в тому, що теперішній студент, у минулому учень, починаючи з першого класу, мав можливість не тільки знайомитись із цією професією, а й бути безпосереднім учасником навчально-виховного процесу. Проте освоєння цієї професії в учнів проходило стихійно, однобічно і, на жаль, не завжди на кращих зразках. Усталені стереотипи вчорашньої школи майбутній фахівець може вносити в нинішню і майбутню школу, якщо початковий етап його практичної підготовки буде проходити неконтрольовано, без належного аналізу. Адже ввійти у професію вчителя, не навчившись бачити дидактичних, виховних аспектів навчально-виховного процесу, не усвідомлюючи впливу на цей процес особистісних якостей, призведе до того, що не подолаються учнівські стереотипи засвоєння професії вчителя і майбутній фахівець перенесе їх у власну професійну діяльність. Запобігти цьому, подолати такі явища — призначення пропедевтичної практики. А тому на цьому етапі важливою є активна участь викладача у подоланні студентом хибних уявлень про педагогічну діяльність, яких він набув у шкільні роки.

Психолого-педагогічний аспект підготовки, як підґрунтя професійного становлення майбутнього фахівця, має бути передбачений пропедевтичною практикою (2-ий — 7-ий семестр).

Логіка побудови змісту пропедевтичної практики тісно пов'язана із вивченням циклу педагогічних дисциплін та методики викладання фахових дисциплін і висвітлює її поетапність, системність, наступність, комплексність.

Відтак у змісті пропедевтичної практики передбачено виконання завдань змістових модулів, які відображають психолого-педагогічний аспект підготовки, зокрема: навчальна діяльність вчителя; виховна діяльність вчителя; навчально-виховна діяльність учителя за фахом (основна школа), виховна робота класного керівника; навчально-виховна діяльність учителя за фахом (старша школа), основи професійної діяльності вчителя.

У процесі пропедевтики важлива роль належить керівнику практики, який має супроводжувати діяльність кожного студента під час виконання ним завдань. Функція викладача — навчити студента бачити й аналізувати навчально-виховний процес з професійної точки зору.

Виконуючи завдання першого змістового модуля «Навчальна діяльність учителя», студенти разом з викладачем проводять спостереження, обговорення уроків за фахом та аналізують їх дидактичний аспект. Окрім того, майбутні фахівці готують і проводять фрагменти уроків із застосуванням окремих методів навчання (інтерактивні, проблемні, частково-пошукові, дидактичної гри, з використанням опорного конспекту тощо). Моделювання та мікророзкладання дає шанс майбутньому фахівцю осмислювати власні професійні дії, долати проблеми, які виявлено під час проведення фрагментів уроку.

На наступному етапі пропедевтичної практики — «Виховна діяльність учителя», студенти навчаються бачити та аналізувати виховні аспекти уроку, які зазвичай під час виробничої практики упускаються. Самостійно, без допомоги викладача, студентам важко цьому навчитись. З метою реалізації такого принципу навчання, як поєднання теорії і практики, вони моделюють та проводять фрагменти виховних заходів із застосуванням різних методів виховання.

Далі діапазон змісту пропедевтичної практики поступово розширюється і студенти проходять адаптаційний період входження у майбутню діяльність учителя за фахом та класного керівника. Виконуючи завдання змістового модуля «Навчально-виховна діяльність учителя за фахом (основна школа), виховна робота класного керівника», студенти спостерігають та обговорюють методичний аспект уроку; аналізують індивідуальні особливості учнів та особливості виховної роботи класного керівника на основі перегляду відео сюжетів педагогічної тематики; моделюють та проводять фрагменти виховних заходів із застосуванням різних методів, прийомів виховної роботи.

Як засвідчують наші спостереження, під час виробничої практики (4-их, 5-их курсів), упускається така важлива складова професійної підготовки як особистісна, яка поряд із іншими компонентами визначає професійну компетентність майбутнього педагога. Саме тому на наступному етапі пропедевтичної практики (змістовий модуль «Професійна підготовка вчителя») студенти спостерігають та обговорюють майстерність учителя на уроці, демонструють фрагменти виступу перед аудиторією. Тут аналізується робота кожного студента із точки зору сформованості у нього умінь невербальної та вербальної комунікації, наявності у нього таких професійно-значущих якостей як упевненість, самовладання, оптимізм, тактовність, толерантність, креативність тощо. Майбутні вчителі вдосконалюють уміння педагогічної техніки, розвивають педагогічні здібності, здатність до аналізу та самоаналізу власної педагогічної діяльності.

Важливо підкреслити, що виконання студентами завдань усіх змістових модулів здійснюється на основі рефлексії та саморефлексії. Це не просто знання і розуміння суб'єктом самого себе, а й визначення того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його індивідуальні особливості, емоційні реакції, когнітивні уявлення. І як результат, студент може бачити власні успіхи та виробляти шляхи подолання недоліків. Адже не секрет, що упускаючи психолого-педагогічний аспект підготовки, ми стаємо свідками того, що студент, маючи гарну методичну підготовку, не адаптований до професійної діяльності.

Нами було проведено анкетування та інтерв'ю зі студентами інститутів філології й журналістики, математики, фізики, технологічної освіти, іноземних мов, історії, етнології і права, природничо-географічного факультету — всього (161 чол.).

Те, що пропедевтична практика є одним із найважливіших етапів на шляху до професійної діяльності майбутнього вчителя, свідчить той факт, що серед опитуваних студентів третіх, четвертих курсів 61,8 % респондентів цей вид практики поставили на перше-друге місце серед циклу педагогічних дисциплін.

Пропедевтична практика впливає на формування мотивів професійної підготовки. На запитання «Що спонукає вас відвідувати пропедевтичну практику?» 41 % опитуваних студентів вказали на прагнення до якісної та відповідальної підготовки для роботи в школі, 52,8 % — глибше пізнати специфіку педагогічної діяльності; 24,2 % — бажання переконатись у правильності професійного вибору. Є частина студентів, яка орієнтується лише на зовнішні мотиви навчання, а саме: 29,8% студентів зазначили, що відвідує практику, бо не хоче нарікань, або має бажання отримати гарні бали.

У процесі пропедевтичної практики формується професійна спрямованість майбутніх учителів, зокрема підвищується інтерес до вчительської професії. Про це свідчить анкетне опитування, проведене серед студентів. 14,3 % майбутніх учителів відзначають, що професія педагога дуже подобається; 55,2 % — більше подобається, ніж не подобається; 9,3 % — ставляться байдуже; 6,8 % — професія не подобається; 14,3 % — не можуть відповісти.

Нами вивчено ефективність застосування методів навчання під час проведення пропедевтичної практики. На запитання: «Які прийоми, методи роботи під час практики ви вважаєте найбільш ефективними в плані професійного розвитку?» 42,2 % студентів стверджували — виступи перед аудиторією, 34,2 % — проведення дискусій, 36,2 % — обговорення та аналіз уроків, 26,8 % — обговорення педагогічних ситуацій, 30,4 % — проведення фрагментів уроків, 24,8 % — проведення фрагментів виховних заходів, 37,8 % —

публічні виступи. У процесі пропедевтичної практики майбутні педагоги удосконалили професійні уміння, а саме: комунікативні — 67,7 %, прогностичні — 30,4 %, творчі — 60,8 %, рефлексивні — 18,0 %, аналітичні — 37,9 %, організаторські — 51,6 %.

Про результативність пропедевтичної практики свідчать також наступні результати опитування: 70,2 % студентів відзначають, що ефективним є використання дискусій, фрагментів уроків, виховних заходів, виступів; 58,3 % — практика проходить цікаво, емоційно, з високою активністю; 44,7 % опитуваних вважає, що заняття під час практики стимулюють інтерес до професійної діяльності; 21,7 % — оптимальне використання активних методів.

Студенти відзначають, що пропедевтична практика сприяла удосконаленню у них професійних якостей, а саме: підвищився рівень ерудованості — 33,5 %; культури мовлення — 70,2 %; професійної уваги — 59,5 %; вольових якостей — 28 %; дисциплінованості — 31,7 %; удосконалилася техніка саморегуляції — 29,5 %; з'явилося прагнення до самовдосконалення — 24,8 %.

Зросла активність студентів під час пропедевтичної практики: студенти виступали з повідомленнями, брали участь в обговореннях, дискутували тощо.

**Висновки.** Розроблена методика організації та проведення пропедевтичної практики забезпечує єдність цільового, змістового, технологічного і результативного компонентів. Реалізація нових форм проведення цього виду практики дає можливість змінити позицію студента як активного суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності. Вона забезпечує професійну спрямованість у навчанні, формує професійно-значимі якості майбутнього фахівця, реалізує єдність і взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки студентів.

Таким чином, пропедевтична навчальна практика є одним із шляхів подолання проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, адаптації студента до входження в нову соціальну роль — роль учителя.

### Література:

1. Абасов З.А. Роль педагогической практики студентов в их профессиональном становлении / З.А. Абасов // Социол. исслед. — 2002. — № 3. — С. 94—96
2. Белан Т.Г. Пропедевтична педагогічна практика як засіб первинної адаптації студентів до педагогічної діяльності / Т.Г. Белан. — Режим доступа : [archive.nbuv.gov.ua/portal/](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/)
3. Гайдук Н.М. та ін. Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» / Н.М.Гайдук, Л.Є.Клос, С.Г.Ставкова, С.Я.Беляева: навч. посіб. — Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2007. — 164 с.
4. Казакова Н.В. Практична підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах ступеневої освіти // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наук. праць. — К.—2004.— Вип.2.: Видавництво П/П «ЕКМО». — С.52—59
5. Макаренко А. С. Электронный архив произведений А.С.Макаренко / А. С. Макаренко. — Режим доступа : [www.makarenko.edu.ru](http://www.makarenko.edu.ru)
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 —ти т. Т. 5. Статті. К., «Радянська школа», 1977. — 639 с.
7. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Вибр. тв.: В 2 т.— К.: Рад. шк., 1983. — Т.1. — С. 192-472.
8. Чайка В. М. Професійно-практична підготовка майбутнього вчителя: стан і шляхи вдосконалення / Чайка В. М. // Педагогічний альманах. — 2011.— випуск 10 с/125-13.

*У статті визначено проблему психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів та розкрито роль пропедевтичної практики у її розв'язанні. На основі особливостей цього виду практики висвітлено зміст, завдання, види діяльності студента, спрямовані на його адаптацію до входження в нову соціальну роль — роль учителя. За допомогою емпіричних методів дослідження розкривається ефективність організації та проведення пропедевтичної практики у такий спосіб.*

**Ключові слова:** практична підготовка майбутнього вчителя, психолого-педагогічна підготовка, пропедевтична практика студентів, адаптація студентів до входження в нову соціальну роль — роль учителя.

*В статье поставлена проблема психолого-педагогической подготовки будущих учителей и раскрыта роль пропедевтической практики в ее решении. На основе особенностей этого вида практики определено содержание, задачи, виды деятельности студента, направленных на его адаптацию в новой социальной роли — роли учителя. С*



помощью эмпирических методов исследования демонстрируется эффективность организации и проведения пропедевтической практики.

**Ключевые слова:** практическая подготовка будущего учителя, психолого-педагогическая подготовка, пропедевтическая практика студентов, адаптация студентов вхождения в новую социальную роль — роль учителя.

*In the article there is exposed the problem of psycho-pedagogical training of teachers and the role of propaedeutic practice is determined. Based on the features of this practice type the content and the objectives of student's activity are highlighted and they are aimed at his adapting to a new social role - the role of a teacher. It is determined the effectiveness of this way practice organization, which is based on the empirical research methods.*

**Keywords:** practical training of future teachers, psycho- pedagogical training, students practice, propaedeutic adaptation of students to join the new social role - the role of the teacher.

УДК 378.016:37

І.Л. Холковська, Л.В. Тимошенко  
м. Вінниця, Україна

## ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Постановка проблеми.** Підготовка кваліфікованого вчителя, здатного вирішувати нестандартні ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі, використовувати конструктивні способи взаємодії під час розв'язання конфліктів, закладаючи тим самим фундамент подальшого виховання в учнів умінь толерантного, шанобливого ставлення один до одного, є одним із пріоритетних напрямів вищої педагогічної освіти. Важливе місце в цьому процесі займають питання організації навчання — методів і прийомів взаємодії викладача і студентів, які б сприяли ефективності підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

**Аналіз попередніх досліджень, публікацій.** У наш час необхідність конфліктологічних знань і умінь визнається всіма, а підготовка у галузі конфліктології є невід'ємною частиною навчання майбутніх фахівців. Різні аспекти конфліктологічної підготовки фахівців були об'єктом уваги вчених: визначені сутність і зміст понять «конфліктологічна компетентність», «конфліктологічна культура» (Д. Івченко, Н. Самсонова, Т. Черняєва, З. Дринка, Г. Болтунова, Н. Куклева, О. Єфімова, Є. Хорошилова); розроблені підходи, зміст і методи формування конфліктологічної компетентності і конфліктологічної культури фахівців різних галузей (О. Кротов, Д. Івченко, Н. Самсонова, Т. Черняєва); визначені концептуальні засади конфліктологічної підготовки майбутніх учителів (О. Іванова, В. Базелюк); розроблені підходи, зміст і методи формування готовності майбутніх учителів до розв'язання окремих видів професійно-конфліктологічних завдань (О. Лукашенок, З. Дринка, Г. Болтунова, М. Реутов, Д. Горелова, І. Пилипець, Є. Хорошилова).

Водночас аналіз теорії і практики конфліктологічної підготовки майбутніх учителів дозволив виявити низку недоліків. У цілях професійної підготовки педагогів загальноосвітньої школи конфліктологічний компонент представлений контекстно. Зміст навчання, спрямованого на досягнення вищезокреслених цілей, не відображається у спеціальній дисципліні («Конфліктологія»), а має фрагментарний, дифузний характер (окремі теми у соціально-гуманітарному циклі та дисциплінах професійної і практичної підготовки), що не забезпечує відповідного рівня підготовленості педагогів до роботи з конфліктами в школі. Таким чином, актуальним питанням професійної підготовки майбутніх учителів є розробка концептуальної моделі формування конфліктологічної готовності педагогів, важливою складовою якої є зміст та способи використання педагогічних прийомів взаємодії викладача і студентів на занятті.

**Мета статті:** розглянути суть і способи використання прийомів взаємодії викладача і

студентів, спрямованих на набуття майбутніми вчителями конфліктологічних умінь і формування професійно цінних особистісних якостей.

**Виклад основного матеріалу.** Набуття студентами педагогічного університету конфліктологічних знань, умінь, формування професійно важливих для попередження і розв'язання педагогічних конфліктів особистісних якостей орієнтує навчальний процес не на механістичну передачу-прийняття навчальної інформації, а на розвиток здатності тих, хто навчається, осмислювати, інтерпретувати, трансформувати досвід, який здобуття на заняттях завдяки використанню різних прийомів організації навчальної взаємодії.

Розглянемо сутність та способи використання прийомів взаємодії викладача і студентів, спрямованих на формування в майбутніх учителів конфліктологічної готовності.

1. *Мотиваційно-спонукальні прийоми* [2]. У процесі реалізації цих прийомів викладачеві необхідно залучити увагу майбутніх учителів до актуальних проблем конфліктології, збудити інтерес і бажання до розв'язання поставлених навчальних завдань. Використання цієї групи прийомів передбачає чотири послідовні етапи взаємодії викладача і студентів:

А. Створення ситуації успіху. Цей етап розпочинається з конкретного практичного завдання, яке ґрунтується на вже існуючому досвіді студентів у сфері вирішення педагогічних конфліктів. Завдання викладача полягає в створенні ситуації успіху, коли майбутні вчителі використовують уже відомі їм способи розв'язання конфліктних ситуацій. Важливе значення має спонукання студентів до рефлексії, яка слугує сходинкою до подальшого розгортання навчальної діяльності на занятті.

Б. Виникнення ситуації «розриву». На цьому етапі викладач пропонує студентам для аналізу конфліктну ситуацію, яка за зовнішніми ознаками схожа на ту, що раніше використовувалася для створення ситуації успіху, але рівень складності не дозволяє вирішити її відомими способами. Таким чином виникає певний «розрив» між тим, що майбутні вчителі вже знають і чого вони ще не вміють. Студенти переконуються, що способи діяльності, які раніше приводили до успіху, перестають «працювати» в новій конфліктній ситуації. На цьому етапі майбутні вчителі завдяки рефлексії усвідомлюють обмеженість власних знань у галузі попередження і розв'язання педагогічних конфліктів.

В. Фіксація місця «розриву». На попередньому етапі майбутні вчителі відчули недостатність своїх можливостей у вирішенні конфліктних ситуацій, які пропонує викладач. Тепер їм належить визначити, чого бракує для успіху, тобто сформулювати цілі і завдання розвитку власної конфліктологічної компетентності. Фіксація проблеми відбувається таким чином: спочатку виявлений «розрив» аналізується в результаті загальної дискусії, а потім студентам пропонується в малих групах схематично відобразити проблему на папері. Відбувається обговорення способів фіксації проблеми, обирається варіант, який влаштовує всіх.

Г. Формулювання цілей і завдань розвитку конфліктологічної компетентності. Після фіксації проблеми студенти разом з викладачем повертаються до словесного формулювання проблеми, презентованої малими групами у вигляді схем і малюнків. Студенти самі формулюють цілі і завдання, які їм належить вирішити, визначають знання і уміння, якими необхідно оволодіти для конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій.

2. *Приєм розробки і використання алгоритмізованої схеми аналізу конфліктних ситуацій* розвиває рефлексивне і алгоритмічне мислення майбутніх учителів. Алгоритм аналізу конфліктної ситуації студенти створюють спільно з викладачем. З одного боку, вони мають можливість ще раз переконатися в дієвості здобутих конфліктологічних знань: логіка розвитку конфлікту, вікові особливості суб'єктів конфліктної взаємодії, активні і пасивні стратегії поведінки в конфлікті, стилі конфліктної поведінки і особливості їх презентації в різних педагогічних ситуаціях, методи і прийоми попередження і розв'язання конфліктів, методики діагностики конфлікту і його складових. З іншого боку, створення алгоритмізованої схеми аналізу конфлікту припускає чітке розуміння способів використання здобутих знань для вибудовування правильної черговості дій учителя в конфліктній ситуації, усвідомлення професійної готовності до продуманих педагогічних рішень.

Алгоритмізована схема аналізу конфліктної ситуації передбачає такі наступні дії: 1) опис конфлікту, що виник (учасники, їх вікові та індивідуальні особливості; місце і час виникнення конфлікту; діяльність учасників); 2) визначення причин конфлікту; 3) визначення типу конфлікту; 4) аналіз ситуації з позицій учня і учителя; 5) встановлення в ситуації моменту, коли вчитель міг би попередити її перехід у конфлікт; 6) визначення прийомів взаємодії, які могли б попередити переростання конфліктної ситуації у конфлікт; 7) відбір способів управління конфліктом з метою його розв'язання; 8) аналіз інформації, яку одержує вчитель відносно успішності-неуспішності своїх дій; 9) аналіз варіантів стосунків з учнем після конфлікту.

3. *Приєм рефлексивного втілення* спрямований на розвиток у студентів умінь критичного аналізу і розв'язання конфліктних ситуацій. Цей прийом передбачає аналіз конфліктної ситуації з використанням розробленої алгоритмізованої схеми спочатку в письмовій, а потім в усній формі. Завдяки цьому в майбутніх учителів розвивається здатність до самоаналізу, рефлексивного мислення, яке відіграє важливу роль у пошуку конструктивних способів вирішення конфліктів. Особливість прийому полягає в тому, що студенти мають спочатку для промовляння процесу розв'язання конфліктної ситуації використати внутрішнє мовлення, одночасно фіксуючи своє бачення подій на папері, а потім вимовити все це вголос, тим самим закріплюючи в пам'яті алгоритм дій у конфліктній ситуації.

4. *Приєм багатоступінчастого вибору* спрямований на осмислення власного досвіду і самооцінку конфліктологічної компетентності, створення умов для самопізнання суб'єктів освітньої діяльності завдяки оволодінню методом рефлексії. Майбутнім учителям пропонуються картки з завданнями з конфліктології, серед яких: а) завдання репродуктивного характеру на застосування знань у відомій конфліктній ситуації; б) завдання на застосування знань у незнайомій конфліктній ситуації; в) завдання на застосування знань у новій конфліктній ситуації на основі часткової переробки відомого способу дій; г) завдання на застосування знань у новій ситуації на основі пошуку нових способів дій.

Інструкція до використання прийому передбачає виконання студентами таких навчальних дій: 1) вибрати із запропонованих конфліктну ситуацію, яка могла б статися з авторитарним учителем, і вирішити її відповідно до установок такого педагога; 2) вибрати конфліктну ситуацію, обставини якої виглядають надуманими (книжними, художньою вигадкою), і вирішити її відповідно до можливої стратегії дій Ідеального Вчителя; 3) вибрати і вирішити конфліктну ситуацію, типову для сучасної школи; 4) вибрати будь-яку конфліктну ситуацію, трансформувати її відповідно до свого бачення специфіки взаємодії у сучасній школі і вирішити з позицій власного стилю професійної діяльності.

Різноманітність і варіативність завдань, які складають суть цього прийому, акцентують увагу студентів на індивідуальних особливостях школярів, необхідності врахування специфіки системи цінностей, стилів спілкування й управління, важливості усвідомлення характеристик індивідуального стилю професійної діяльності.

5. *Приєм творчого вибору* допомагає студентам визначити обсяг власних знань з конфліктології, існуючі «перекоси», що є індикаторами несформованості певних компонентів конфліктологічної компетентності, через що ті, хто вчать, обирають завдання тільки певної спрямованості (з певною кількістю балів). Одночасно цей прийом може використовуватися як своєрідна форма самонавчання студентів.

Приєм припускає проведення контрольної роботи, яка складається з чотирьох блоків: 1) термінологічного; 2) завдань на встановлення пропущеного етапу в аналізі ситуації; 3) завдань на виявлення фактичних знань — імен учених, конфліктологічних концепцій тощо; 4) написання твору на задану тему, яка розкриває власне бачення студентом тих або інших конфліктологічних проблем. Студентам надається можливість вибрати три завдання з чотирьох. Правильне виконання кожного завдання оцінюється в 4 бали. Максимальна кількість балів, яку може набрати студент, — дванадцять. Таким чином, студенти не лише зміцнюють власні знання і уміння, але й виявляють одночасно завдання, яких вони намагаються уникати. Це сприяє самопізнанню і визначенню завдань професійного самовдосконалення.

6. *Прийоми активного осмислення (дискусії, дебати, круглі столи, «мозковий штурм»)* мають важливе значення для формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, оскільки дозволяють прояснити власну позицію відносно вирішення конфліктних ситуацій, вислухати думки інших учасників навчальної взаємодії і завдяки цьому усвідомити багатомірність проблеми попередження і розв'язання конфліктів.

Можна виокремити універсальні етапи дискусії, яких доцільно дотримуватися в процесі обговорення конфліктних ситуацій і пошуку способів їх розв'язання: 1) визначення проблеми або утруднення, які можуть бути вирішені завдяки обговоренню в групі; 2) формулювання проблеми в процесі її групового аналізу; 3) поглиблення розуміння проблеми завдяки виявленню пов'язаних з нею фактів і обставин; 4) спроби знайти вирішення проблеми (обговорення, збір даних, залучення зовнішніх джерел інформації); 5) узагальнення попередніх «робочих» висновків, які свідчать про можливість досягнення консенсусу між учасниками дискусії; 6) формулювання загальних висновків; 7) обговорення і перевірка остаточного рішення; 8) презентація резюме.

Основною проблемою застосування дискусійних форм роботи на заняттях є стимулювання активності студентів. Дискусія не допускає жорсткої зовнішньої регламентації, а тільки наявність початкового зовнішнього стимулу. У зв'язку з цим видається доцільним використання ідей Н.Сміта відносно еволюціонуючої дискусії. Американський психолог вважає, що творчий рівень обговорення на занятті важливої теми можливий, якщо дискусія «еволюціонує» з інших видів навчальної роботи. Тобто дискусія виникає ніби сама собою, хоча педагогічні умови для цього створює викладач [3].

Дискусія як прийом навчальної діяльності передбачає три етапи послідовного розвитку: 1) дискусія з викладачем у ролі ведучого (еволюціонуюча дискусія); 2) дискусія з підготовленим студентом у ролі ведучого; 3) дискусія без ведучого (самоорганізована).

7. *Прийоми творчого моделювання сприяють* розвитку у майбутніх учителів прогностичних умінь, педагогічної інтуїції, дивергентного мислення в конфліктній ситуації. Студентам на занятті пропонується: 1) змодельовати у вигляді схеми, малюнка, графіку ситуації виникнення конфлікту; 2) спрогнозувати вірогідні стратегії поведінки учасників конфлікту; 3) змодельовати можливі методи і прийоми попередження конфліктів; 4) визначити можливі методи і прийоми вирішення конфліктів; 5) спрогнозувати варіанти конфліктної взаємодії у разі розвитку конфлікту по горизонталі, по вертикалі; 6) змодельовати стратегію дій «Ідеального Вчителя» в конфлікті.

8. *Прийоми емпатійної співучасті* засновані на техніці розуміння почуттів опонента і співчуття йому в конфліктній ситуації. Результативність їх використання в конфліктологічній підготовці майбутніх учителів зростає, якщо викладач вчасно зупиняє інтелектуальні інтерпретації й одночасно створює передумови для максимального прояву студентами інтуїтивних відчуттів. Передувати цим прийомам можуть вправи на розвиток фантазії, педагогічної уяви, рефлексії [1].

9. *Прийоми творчої інтроспекції* спрямовані на розширення уявлень майбутніх учителів про внутрішній світ іншої людини, усвідомлення реальних психологічних характеристик і переживань учасників конфлікту, які співвідносяться з науковими положеннями про психологію конфлікту (врахування вікових, статевих особливостей, чинників темпераменту, характеру). Студент, що є учасником змодельованої конфліктної ситуації, завдяки роботі педагогічної уяви ставить себе на місце опонента, а потім вербалізує почуття, які, на його думку, переживає опонент у цих обставинах. Після творчої інтроспекції, спрямованої на психологічну імітацію внутрішнього світу опонента в конфлікті, студенти узагальнюють свої думки у вигляді висновків про мотиви і зовнішні спонуки конфліктної поведінки.

10. *Приєм луно-вербалізації* спрямований на розвиток емоційно-експресивної сфери, саморегуляції, самоконтролю майбутніх учителів. Група студентів одержує завдання змодельовати дії учасників конфліктної ситуації. За кожним членом групи закріплюється його «луна» — учасник іншої групи, який відтворює вголос почуття, стани, думки свого візаві. Після

кожної репліки конфліктантів робиться стоп-кадр, під час якого звучить голос учасника — «луни», який повідомляє про ті або інші мотиви, що спонукали опонентів діяти певним чином у цій ситуації. Після знаходження способу вирішення змодельованого конфлікту обидві групи аналізують його ефективність. До обговорення залучається вся група студентів, які завдяки позиції зовнішніх спостерігачів змодельованого конфлікту виявляють більшу об'єктивність. Групове обговорення сприяє більш адекватній оцінці майбутніми вчителями рівня розвитку вмінь саморегуляції, самоконтролю і адаптаційної мобільності.

11. *Прийом «крок за кроком»* сприяє розвитку у майбутніх учителів умінь і навичок вислуховування співрозмовника, прогнозування ситуацій, а також вибору оптимальних варіантів розв'язання конфліктів. Студенти працюють у парі, моделюючи конфліктну ситуацію в діадах «учитель-учень», «учень-учень», «учитель-батьки», «учитель-представник адміністрації». Після того, як перший з учасників конфлікту вимовляє репліку, другий її повторює, а потім на неї відповідає. Так само діє й опонент.

Завдяки використанню прийому «крок за кроком» студенти усвідомлюють типову помилку учасників конфлікту, які не слухають опонента, а замість цього обмірковують власну репліку у відповідь. Необхідність повторювати за співрозмовником його слова змушує студентів прислухатися спочатку тільки до слів опонента, а потім вчитися розуміти його почуття, мотиви, можливі приховані особистісні проблеми. При цьому відповіді один одному в конфліктному діалозі набувають іншого змісту та емоційного забарвлення.

12. *Прийом драматизації*. Завдяки високій емоційній насиченості, близькості переживань учасників драматизації конфлікту до реальних почуттів конфліктантів на занятті з'являється можливість: 1) діагностувати індивідуальні особливості поведінки майбутніх учителів у конфлікті; 2) виявити глибинні особистісні проблеми, які можуть надалі вплинути на можливість розв'язання педагогічних конфліктів; 3) формувати нові установки і моделі поведінки в конфлікті. Сумарним результатом використання прийому драматизації можна вважати формування конструктивного підходу студентів до власної професійної ролі у педагогічному конфлікті.

13. *Прийом рольового моделювання*: в умовах презентації конфліктної ситуації, яка відображає реалії шкільного життя, кожен з учасників по черзі діє в усіх можливих ролях. Таким чином досягається більш глибоке розуміння індивідуальної поведінки, її мотивів кожним з учасників взаємодії. Такий спосіб аналізу конфліктної ситуації не лише дозволяє побачити її «зсередини» завдяки «включеності» учасників у перебіг подій кожного разу в іншій ролі, але й активізує обговорення способів попередження і розв'язання конфліктів.

14. *Прийоми конструктивної комунікації*:

А. Перед студентами на занятті ставиться завдання — опанувати активні стратегії поведінки в конфлікті (суперництво і співпраця). З цією метою моделюється конкурентна взаємодія студентів у процесі полемічного обговорення проблем педагогічної конфліктології. Кожному учасникові в процесі полеміки доручається дотримуватися певної стратегії: суперництва або співпраці. Орієнтовними проблемами для обговорення можуть слугувати: способи презентації правил поведінки учнів; способи стимулювання навчальних досягнень; способи використання вчителем своєї влади/авторитету; способи структуризації навчального заняття; способи висунення вимог до роботи учнів; системи заохочення-покарання у вихованні.

Б. Тренінг конструктивної критики: студенти відповідно до запропонованої ситуації дають критичну оцінку виконаного учнем завдання, використовуючи різні прийоми: критика-надія, критика-аналогія, критика-схвалення, критика-співпереживання, критика-жаль, критика-здивування, критика-іронія, критика-докір, критика-натяк, критика-виклик, критика-застереження, критика-стривоженість.

В. Прийом «бумеранг»: студенти підтримують конструктивну суперечку, в якій один з них є вчителем, а інший — учнем. Необхідно звернути їх увагу на форму та зміст критики аргументів опонента-учня, а також на технічний аспект критики його можливої демонстративної поведінки.

Г. Студенти спочатку створюють методичні поради щодо того, як діяти в конфліктних

ситуаціях, а потім апробовують їх у навчальній аудиторії: 1) учень «розмиває» межі конкретної проблеми, виводить її за межі дискусії; 2) учень веде розмову про дріб'язкові речі, не бажаючи обговорювати головну причину конфлікту; 3) учень «підтасовує» факти з метою надалі звинуватити вчителя в непрофесійності і непоінформованості; 4) учень намагається вказати на некомпетентність учителя, ігноруючи конкретні факти і тенденційно трактуючи слова дорослого; 5) учень постійно намагається перебивати вчителя в розмові з приводу конфлікту, який відбувся в класі.

15. *Приєм евристичних питань* доцільно використовувати в умовах необхідності одержання додаткової інформації, аналізу конфліктної ситуації або для впорядкування тієї інформації, яка вже зібрана для творчого розв'язання конфліктологічного завдання. Евристичні питання, які можуть формулювати і викладач, і студенти, стимулюють формування нових стратегій і тактик вирішення конфлікту. Евристичні питання рекомендував використовувати в науковій і практичній діяльності ще давньоримський філософ Квінтіліан, який вважав, що для збору повної інформації про події або людину потрібно поставити і вирішити сім ключових питань: хто? що? чому? де? чим? як? коли? У наш час евристичним питанням приділяв багато уваги американський математик і педагог Д. Пойя. Перевагами прийому є простота й ефективність використання для розвитку інтуїції, логічного мислення і винахідливості студентів у процесі вирішення конфліктних ситуацій.

16. *Приєм синектики* (Дж. Гордон, Г. Буш) є ефективним способом розвитку діалогічних і творчих здібностей студентів, що відіграють важливу роль у пошуку способів вирішення конфлікту (синектика в перекладі — «об'єднання різнорідних елементів»). У застосуванні цього прийому варто уникати чіткого формулювання проблеми, яке випереджає виконання завдання, тому що це нейтралізує подальший пошук рішення. Обговорення доцільно розпочинати не з самого завдання (проблеми), а з аналізу деяких загальних ознак, які поступово вводять у ситуацію постановки проблеми, уточнюючи її зміст.

17. *Приєм незакінчених речень* може бути застосований у процесі формування всіх компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Викладач складає незакінчені речення, зміст яких торкається сутності і структури конфліктологічної компетентності. Студентам пропонується продовжити думку і закінчити незавершені речення, обґрунтувавши свої висловлювання. Таким чином студенти усвідомлюють рівень сформованості у себе як окремих компонентів конфліктологічної компетентності, так і загальної готовності до попередження і розв'язання конфліктів. У свою чергу, викладач одержує інформацію щодо успішності конфліктологічної підготовки майбутніх учителів, яка може бути використана для планування подальшої роботи за цим напрямом діяльності.

18. *Прийоми самопізнання* сприяють розумінню студентами логіки розгортання предметного змісту конфліктологічної підготовки і усвідомленню шляхів удосконалення у галузі педагогічної конфліктології. Майбутнім учителям пропонується скласти так звану «Карту знань», яка представляє логіку розгортання предметного змісту в процесі набуття конфліктологічної компетентності. Одночасно така карта є засобом фіксації власних досягнень кожного студента з вказівкою «відкриттів», «труднощів», «питань», «поворотних ходів», «зупинок для більш глибокого занурення в море знань». Аналіз власного руху до конфліктологічної компетентності оформлюється у вигляді педагогічного твору, планом до якого слугує «Карта знань».

**Висновки.** Результативність використання розглянутих прийомів у процесі підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів багато в чому залежить від викладача, його майстерності, такту, винахідливості, уміння стимулювати творче мислення студентів. Майбутні вчителі при цьому зміцнюють свої знання у галузі конфліктології, розширюють поле власної конфліктологічної компетентності, розвивають особистісні якості, важливі для успішного вирішення педагогічних конфліктів. Застосування комплексу прийомів конфліктологічної підготовки сприяє усвідомленню майбутніми вчителями можливих стратегій поведінки в конфлікті, створює сприятливі умови для професійного самопізнання і формування

індивідуальних стратегій конфліктної взаємодії.

### Література:

1. Оларь Ю.В. Воспитание творческого отношения будущего учителя к организации образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Оларь. — Екатеринбург, 2004. — 205с.
2. Сгонникова Е.М. Развитие конфликтологической компетентности будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М. Сгонникова. — Шадринск, 2010. — 198с.
3. Хорошилова Е.П. Формирование готовности студентов педагогического вуза к конструктивному разрешению конфликтов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.П. Хорошилова. — Ставрополь, 2004. — 171с.

*У статті розкриваються прийоми організації педагогічної взаємодії, які можуть застосовуватися в процесі підготовки майбутніх учителів до розв'язання педагогічних конфліктів. Особлива увага звертається на прийоми стимулювання професійної рефлексії та творчого мислення студентів.*

**Ключові слова:** *конфлікт, педагогічний конфлікт, прийоми педагогічної взаємодії, готовність до розв'язання конфліктів, підготовка майбутніх учителів.*

*В статье раскрываются приемы организации педагогического взаимодействия, которые могут применяться в процессе подготовки будущих учителей к решению педагогических конфликтов. Особенное внимание обращается на приемы стимулирования профессиональной рефлексии и творческого мышления студентов.*

**Ключевые слова:** *конфликт, педагогический конфликт, приемы педагогического взаимодействия, готовность к решению конфликтов, подготовка будущих учителей.*

*The article discusses techniques for organizing educational interaction that can be applied in the process of the preparation of future teachers to address pedagogical conflicts. Particular attention is paid to the techniques of stimulating professional reflection and creative thinking of students.*

**Keywords:** *conflict, pedagogical conflict, techniques of educational interaction, readiness to decision of conflicts, training of future teachers.*

УДК 378.147

І.В. Хом'юк  
м. Вінниця, Україна

## ДІАГНОСТИКА САМООЦІНКИ ЗДАТНОСТІ ТА СТАВЛЕННЯ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

**Постановка проблеми.** Самостійна робота студентів у технічному ВНЗ є найважливішим етапом усього процесу їх навчання і значною мірою визначає якість підготовки майбутніх інженерів. У процесі практичної діяльності, в боротьбі з постійно виникаючими труднощами формується майбутній фахівець. Підвищується і значення базових умінь і знань студентів із фундаментальних дисциплін, рівень яких має бути достатнім для перекваліфікації у різних напрямках набутої спеціальності відповідно до ринкових потреб. Тому викладачі цих предметів мають закласти міцний фундамент для свідомого засвоєння студентами знань із спеціальних дисциплін. Для цього треба правильно організувати самостійну роботу студентів, враховувати деякі моменти процесу навчання, а саме звернути увагу на здатність та ставлення студентів до самостійної роботи.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Питанню самостійної роботи студентів у сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється значна увага. Розглядаючи організацію самостійної роботи, вчені вважають її: засобом набуття знань (В. Козаков); методом навчання (В. Буряк, Л. Жарова, А. Усова та ін.); засобом, прийомом (І. Унт); формою організації навчальної діяльності (Б. Єсіпов, Т. Шамова та ін.). Змістовна сторона самостійної роботи

розкрита в роботах П. Підкасистого [1], який визначає самостійну роботу як засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності, роблячи акцент саме на самостійній пізнавальній діяльності. Е. Брекотін стверджує, що науковий підхід до організації СРС ґрунтується на безупинному відновленні форм, методів і засобів навчання, широкому використанні евристичних методів проведення занять [2]. На противагу, Е. Брекотіну та П. Підкасистому В. Козаков розглядає самостійну роботу як один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента. Дослідник акцентує увагу на формуванні такої якості особистості як — самостійність [3], що найбільше нам імпонує в нашому дослідженні. Аналіз цих матеріалів показав недостатню розробку питання визначення самооцінки здатності до самостійної роботи майбутніх інженерів.

**Мета статті** — розкрити алгоритм діагностування самооцінки здатності та ставлення до самостійної роботи майбутніх інженерів під час вивчення фундаментальних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Як уже зазначалось раніше [4; 5], важливою складовою професійної мобільності є *діяльнісна складова*, яка розуміється нами як сукупність умінь, навичок, які актуалізуються в процесі здійснення професійної діяльності, одним з головних компонентів якого є наявність сформованого:

1) Уміння вчитися, яке включає декілька видів навчальної діяльності, різних за своїм призначенням:

– пошук нової інформації;

– засвоєння знань за допомогою розв’язання типових задач, тестів, які передбачають формування вміння самостійно розв’язувати задачі прикладного змісту, контроль за процесом розв’язання, корегування при виникненні помилок.

2) Уміння самоосвіти.

Для того, щоб визначити ставлення студентів до самостійної роботи, з’ясувати потреби у допоміжному матеріалі та консультаціях викладачів, встановити мотивацію виконання позааудиторних завдань та усвідомлення необхідності працювати самостійно для подальшої професійної діяльності, нами проводилось анкетування студентів інституту машинобудування та транспорту, експериментальну групу (ЕГ) склали 277 студентів, контрольну групу — 276.

Таблиця 1

**Анкета для визначення самооцінки здатності та ставлення до самостійної роботи**

Питання анкети	Відповідь %	
	ЕГ	КГ
<p>1. Як часто під час вивчення тем з вищої математики та фізики Ви звертаєтесь до додаткових інформаційних джерел?</p> <p>а) майже постійно шукаю додаткову інформацію;</p> <p>б) шукаю додаткову інформацію лише в тому разі, якщо тема цікава;</p> <p>в) майже ніколи;</p> <p>г) якщо викладач наголосить на необхідності отримання додаткової інформації, яка буде оцінена додатковими балами</p>		
<p>2. Як Ви ставитесь до тем з вищої математики та фізики, що виносяться на самостійне опрацювання?</p> <p>а) це один з видів навчання, який необхідно здійснювати;</p> <p>б) позитивно, оскільки це допомагає підготуватися до майбутньої професійної діяльності;</p> <p>в) негативно, оскільки мені важко самостійно зрозуміти матеріал, не вистачає відповідної підготовки;</p> <p>г) це примха викладача, який виносить ті теми на самостійне опрацювання, які не може пояснити сам</p>		
<p>3. Дайте власну самооцінку вмінням самостійно навчатись</p> <p>а) добре;</p> <p>б) задовільно;</p> <p>в) незадовільно</p>		
<p>4. Скільки часу Ви витрачаєте на самостійну роботу:</p> <p>а) згідно з планом, у повному обсязі;</p>		



б) виділяю час тільки, коли перевіряє викладач; в) дуже мало		
<b>5. Чи усвідомлюєте Ви значення самостійної роботи для подальшої професійної діяльності?</b> а) навички самостійної роботи безцінні для початку професійної кар'єри; б) за необхідністю, хтось пояснить; в) навички самостійної роботи знадобляться, але це буде залежати від місця роботи		
<b>6. У процесі виконання завдань самостійної роботи Вам необхідна:</b> а) консультація викладача; б) допомога товаришів; в) виконую завдання самостійно, без сторонньої допомоги		

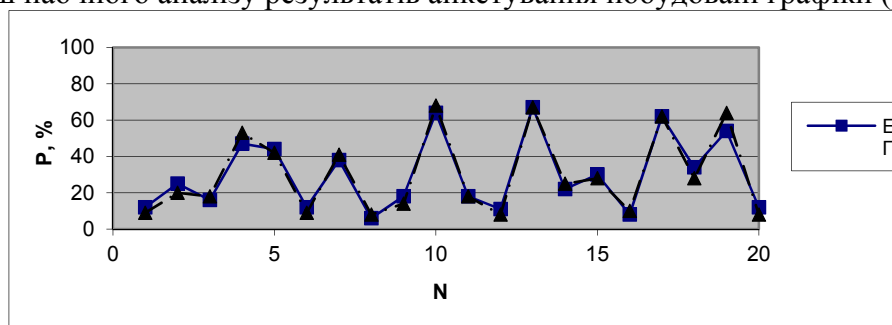
Прослідкуємо (табл. 2) динаміку усвідомлення необхідності працювати самостійно для подальшої професійної діяльності та прагнення до самоосвіти у студентів-першокурсників наприкінці першого та другого семестрів перших двох курсів навчання.

Таблиця 2

**Результати анкетування (самооцінка здатності та ставлення до самостійної роботи)**

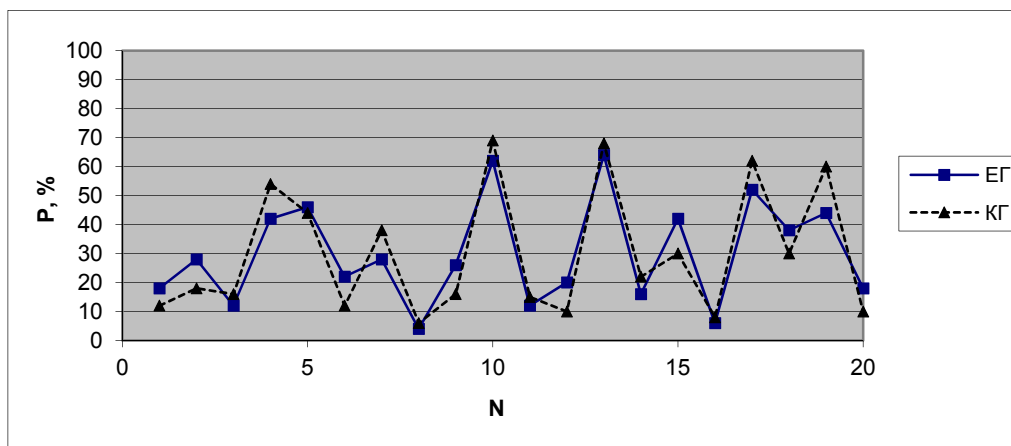
Питання анкети	Відповідь %							
	I курс				II курс			
	I семестр		II семестр		I семестр		II семестр	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1а)	12	9	18	12	22	14	32	16
1 б)	25	20	28	18	26	16	12	13
1в)	16	18	12	16	8	15	5	14
1г)	47	53	42	54	44	55	51	57
2а)	44	42	46	44	43	50	41	51
2 б)	12	9	22	12	36	15	48	18
2в)	38	41	28	38	18	31	9	28
2г)	6	8	4	6	3	4	2	3
3а)	18	14	26	16	37	18	48	20
3 б)	64	68	62	69	55	70	49	72
3в)	18	18	12	15	8	12	3	8
4а)	11	8	20	10	28	11	36	14
4 б)	67	67	64	68	60	70	58	69
4в)	22	25	16	22	12	19	6	17
5а)	30	28	42	30	48	32	62	34
5 б)	8	10	6	8	4	6	3	5
5в)	62	62	52	62	48	62	35	61
6а)	34	28	38	30	42	35	46	37
6 б)	54	64	44	60	34	53	22	47
6в)	12	8	18	10	24	12	32	16

Для більш наочного аналізу результатів анкетування побудовані графіки (рис. 1-4).



**Рис. 1. Полігон розподілу самооцінки здатності та ставлення до самостійної роботи (I курс, 1-й семестр)**

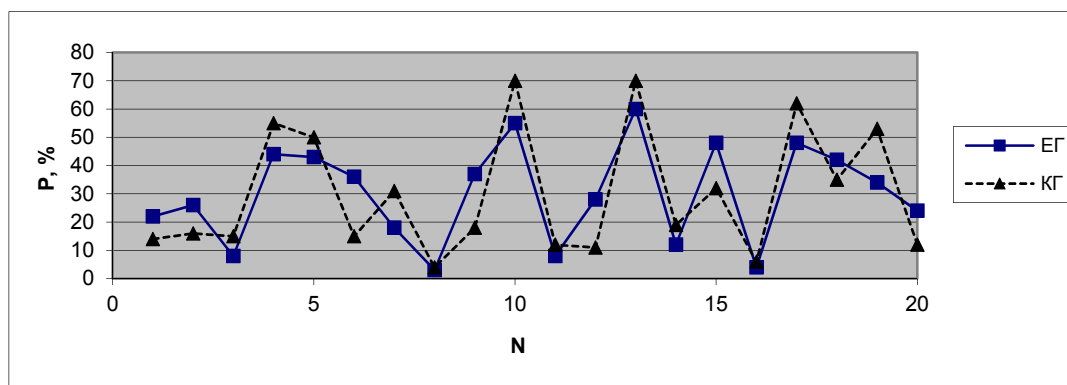
За всіма параметрами позитивні відповіді в експериментальній групі вищі, ніж у контрольній. Але з першого питання отримані результати свідчать про те, що студенти мало використовують підручники у процесі підготовки до занять. З одного боку, це наслідок низького рівня самостійної роботи з літературою, а з іншого — показник того, що вистачає конспекту лекцій. Водночас, зазначимо, що переважає фактор контролю і заохочення, студенти опрацьовують додаткову літературу, якщо їх праця буде оцінена додатковими балами, що завжди можна врахувати в умовах кредитно-модульної системи. В цілому, якщо порівняти всі показники в експериментальній та контрольній групах, то вони відрізняються несуттєво, а це означає, що якою б ефективною методика не була, досягнути високих результатів за один семестр навчання важко.



**Рис. 2. Полігон розподілу самооцінки здатності та ставлення до самостійної роботи (I курс, 2-й семестр)**

Наприкінці другого семестру ми отримали різницю на користь запропонованої системи навчання. Порівнюючи дані експериментальної групи за 1-й і 2-й семестри, бачимо, що всі показники значно зросли у позитивний бік: на 12 % зросло усвідомлення самостійної роботи для подальшої професійної діяльності в експериментальній групі, а в контрольній групі лише на 2 %. Показники 2-го пункту анкети свідчать про зменшення відсотка студентів, які негативно ставляться до самостійної роботи через відсутність відповідної підготовки, — в експериментальній групі на 10 %, а в контрольній — на 3 %. Це вказує на те, що більша кількість студентів оволодіває вміннями вчитися самостійно.

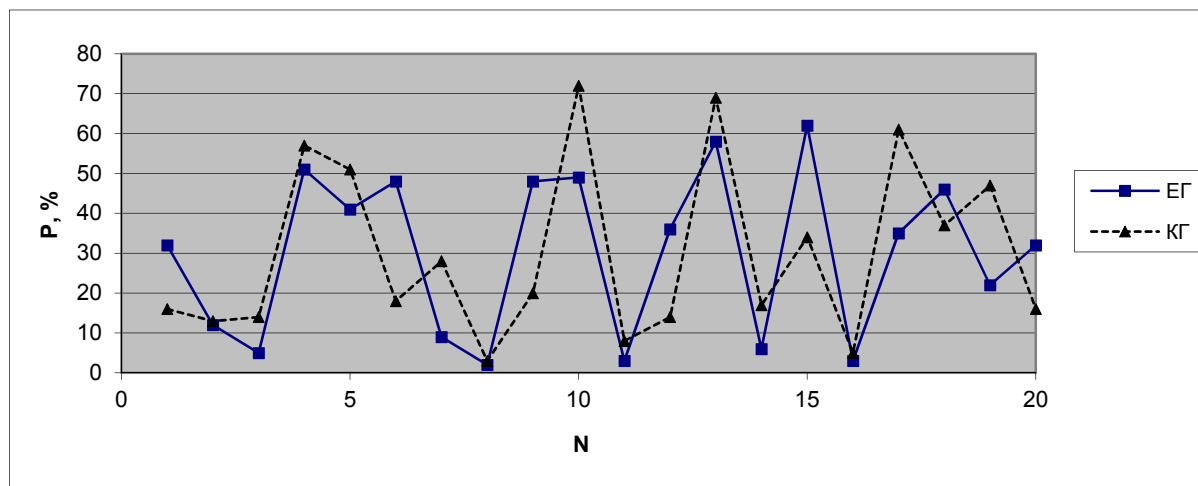
Просліджуємо динаміку усвідомлення студентами необхідності працювати самостійно для подальшої професійної діяльності та прагнення ними до самоосвіти на другому курсі навчання.



**Рис. 3. Полігон розподілу самооцінки здатності та ставлення до самостійної роботи (II курс, 1-й семестр)**

Порівнюючи результати з першим курсом навчання, можна зазначити, що зросла на 11 % самооцінка студентів умінь самостійно навчатись в експериментальній групі, проти 2 % — у контрольній; на 14 % зріс показник студентів у експериментальній групі, які вважають, що самостійне навчання допомагає підготуватися до майбутньої професійної діяльності, тоді як у контрольній групі це збільшення становить 3 %.

Проаналізуємо полігон досліджуваних показників наприкінці другого курсу навчання. Динаміка за всіма параметрами в експериментальній групі вища (позитивні відповіді), ніж у контрольній.



**Рис. 4. Полігон розподілу самооцінки здатності та ставлення до самостійної роботи (II курс, 2-й семестр)**

Порівняльний аналіз сформованості самооцінки здатності та ставлення до самостійної роботи студентів протягом двох років навчання свідчить, що зросли показники: 1) усвідомлення значення самостійної роботи для подальшої професійної діяльності в експериментальній групі на 32 %, в контрольній — на 6 %; 2) постійного використання додаткових джерел під час навчання із 12 % до 32 %, у експериментальній групі, в контрольній — із 9 % до 16 %; 3) використання часу на самостійну роботу в експериментальній групі на 25 %, в контрольній — на 6 %; 4) виконання завдань самостійно без сторонньої допомоги на 20 % у експериментальній групі проти 8 % — у контрольній.

За рештою показників також існують позитивні зміни, які спостерігаються під час порівняння полігонів розподілу.

**Висновки.** Отже, самостійна робота посідає вагоме місце в системі підготовки майбутніх інженерів. Саме завдяки їй студенти закріплюють та поглиблюють теоретичні знання, а також набувають практичних навичок. Таким чином, узгодженість організації самостійної роботи під час підготовки майбутніх інженерів у процесі вивчення фундаментальних дисциплін, систематичність і наступність у змісті тем, винесених на самостійне опрацювання, прийомах та методах навчання забезпечують цілісність навчально-виховного процесу, в результаті якого студенти отримують ґрунтовну базу теоретичних знань та практичних навичок роботи з фахових дисциплін.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у розробці комплексу інтерактивних занять, спрямованих на формування позитивного ставлення до самостійної роботи майбутніх інженерів.

### Література:

1. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. — М. : Педагогика, 1980. — 238 с.
2. Брекотин Э. И. Совершенствование самостоятельной работы студентов важный фактор повышения качества подготовки специалистов / Э. И. Брекотин // Научная организация и контроль самостоятельной работы студентов как средство повышения их академической активности. — Барнаул, 1987. — С. 25—29.
3. Козаков В. А. Самостоятельная работа студента и ее информационно-методическое обеспечение: [учеб. пособ.] / В. А. Козаков — К. : Вища школа.—1990. — 248с., С. 10—20, 69—71.
4. Хом'юк І. В. Самостійна робота в процесі формування професійної мобільності майбутніх інженерів / І. В. Хом'юк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. — Зб. наук. праць. — Вип. 14. — Київ- Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2007. — С. 445—450.
5. Хом'юк І. В. Обґрунтування вибору основних структурних компонентів професійної мобільності майбутніх фахівців технічних спеціальностей / І. В. Хом'юк // Вчені записки Кримського інженерно-педагогічного університету. Вип. 34. Педагогічні науки. — Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2012. — С. 359—364.

*У статті проаналізовані результати експериментального дослідження самооцінки здатності та ставлення до самостійної роботи майбутніх інженерів в процесі вивчення фундаментальних дисциплін.*

**Ключові слова:** Самооцінка, самостійна робота, майбутній інженер, фундаментальні дисципліни.

*В статье проанализированы результаты экспериментального исследования самооценки способности и отношение к самостоятельной работе будущих инженеров в процессе изучения фундаментальных дисциплин.*

**Ключевые слова:** Самооценка, самостоятельная работа, будущий инженер, фундаментальные дисциплины.

*The article analyzes the results of experimental studies of the ability of self-esteem and attitude to work independently of the future engineers in the process of studying the fundamental disciplines.*

**Keywords:** Self-esteem, self-study, a future engineer, the fundamental disciplines.

УДК 371.214: 62:50

І.М. Цідило  
м. Тернопіль, Україна

### ПРОГРАМНІ КОМПЛЕКСИ ТА СЕРЕДОВИЩА НЕЧІТКОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЯВИЩ

Сучасний процес моделювання важко реалізувати без комп'ютерів або вбудованих контролерів. Для цього використовуються різноманітні інструментальні програмні засоби та середовища (MathCad, MatLab, Mathematica, Maple, Derive, VisSim, Genius й інші), що суттєво спрощують моделювання. Сучасні математичні пакети можна використовувати і як звичайний калькулятор, і як засоби для спрощення виразів в процесі розв'язання будь-яких математичних задач, і як генератори графіки або навіть звуку [5].

Популярні системи імітаційного моделювання: MathWorks. MATLAB and Simulink for Technical Computing (<http://www.mathworks.com>); IMITAK (<http://imitak.ru>); Triad.Net; AnyLogic (<http://www.anylogic.com>); Aimsun (<http://www.aimsun.com>), дистрибутор в Росії (<http://www.ripas.ru>); Arena (<http://www.arenasimulation.com>); Business Studio (<http://www.businessstudio.ru>); PTV Vision VISSIM (<http://www.ptv-vision.ru>); eM-Plant; Powersim (<http://www.powersim.com>); GPSS; NS-2 (<http://isi.edu/nsnam/ns/>); Transyt (<http://mctrans.ce.ufl.edu/index.htm>); Tecnomatix (Plant Simulation); simuLab (<http://www.simulab.ru>); Simplex3 (<http://www.simplex3.net>); Simul8 (<http://www.simul8.com/>) [4]. Деякі з вище вказаних програмних середовищ передбачають моделювання лише конкретних

ситуацій, що несе в собі вузьку спеціалізацію, тим самим не претендуючи на застосування їх в процесі моделювання педагогічних явищ, що характеризуються великою кількістю нечітких вхідних даних.

**Метою статті** є аналіз програмних комплексів та середовищ для застосування їх в процесі нечіткого моделювання педагогічних явищ.

Педагогічні явища та процеси за своїм характером є загалом дуже складними, історично зумовленими, виявляються комплексно та підпорядковуються різним факторам — простим і складним, загальним і частковим, необхідним і випадковим, суттєвим і несуттєвим, об'єктивним і суб'єктивним. Тому важливою проблемою є пошук та обґрунтування методів одержання достовірних наукових знань про педагогічні явища (вираження тих реальних процесів, що ми сприймаємо, спостерігаємо, описуємо).

Вивчення педагогічних явищ відбувається через накопичення фактів, їх висвітлення і пояснення. Математичні методи дають змогу описувати педагогічні явища за допомогою кількісних характеристик. Проте постає питання про врахування і якісних показників досліджуваного процесу. З проведеного аналізу сучасних підходів до обробки результатів педагогічних досліджень можна зробити висновок про необхідність розробки методів моделювання систем в умовах невизначеності та прийняття рішень на основі нечіткої логіки, що дають змогу використовувати одночасно як статистичну, так і нечітку інформацію, що характеризує якісну сторону досліджуваного явища. Побудова моделей із застосуванням нечітких даних, що використовує дослідник є предметом дослідження теорії нечітких множин.

Коротко перерахуємо відмітні переваги нечітких моделей в порівнянні з іншими:

- можливість оперувати вхідними даними, заданими нечітко: наприклад, безперервно змінюються в часі значення (динамічні задачі), значення, які неможливо задати однозначно (результати статистичних опитувань тощо);

- можливість нечіткої формалізації критеріїв оцінки і порівняння: оперування критеріями «більшість», «можливо», «переважно» і т.д.;

- можливість проведення якісних оцінок, як вхідних даних, так і виведених результатів: можливість оперувати не тільки власне значеннями даних, але їх ступенем достовірності (не плутати з імовірністю) та її розподілом;

- можливість проведення швидкого моделювання складних динамічних систем та їх порівняльний аналіз із заданим ступенем точності оперуючи принципами поведінки системи, описаними нечіткими методами, по-перше, не витрачається багато часу на з'ясування точних значень змінних і складання рівнянь, які їх описують, по-друге, можете оцінити різні варіанти вихідних значень;

- одночасний облік на вході моделі факторів (змінних) різної природи: від практично точно задаються числових даних до якісних змінних;

- мінливість якості одержуваних даних в процесі експлуатації прогнозуючої програми. Разом з даними вводиться і показник якості їх отримання або довіри до них. При цьому модель зберігає свою працездатність в будь-якій ситуації, аж до відсутності поточних даних по окремих вхідних змінних;

- закінчена прогнозуюча програма забезпечується функцією настройки аж до додавання нових правил або стирання застарілих, що робить можливим корекцію її роботи в умовах, що змінюються (наприклад, при переході на іншу якість сировини) [6, с.30].

Успіх реалізації проектів з нечіткими системами багато в чому визначається застосуванням розвинених програмних засобів синтезу і налаштування нечітких моделей. Аналіз вживаних у світовій практиці програмних пакетів і середовищ для нечіткого моделювання дозволяє сформулювати ряд універсальних вимог до них:

- наявність дружнього інтерфейсу, робота під сучасними операційними системами;

- задання структури моделі (опис безлічі вхідних і вихідних змінних множиною лінгвістичних змінних);

- задання різних форм функцій належності (ФН) термів лінгвістичних змінних;

- конструювання правил-продукцій;
- можливість наочного представлення ФН і правил (наявність розвиненого графічного редактора);
- наявність лінгвістичних операторів-зв'язку (AND, OR) і операцій над нечіткою множиною термів: доповнення (NOT) «менше» (<) і «більше» (>);
- верифікація прототипу і збір даних про помилки;
- наявність альтернативних методів дефазифікації;
- графічне відображення результатів роботи машини виведення;
- наявність інтегрованих алгоритмів налаштування прототипу і оптимізації;
- можливість створення закінчених програмних застосувань.

Для полегшення проектування нечітких систем у світі існує велика кількість програмно-інструментальних середовищ. Багато з них відповідають ключовим вимогам приведеним вище.

Проте для машинної підтримки експерта предметної області в процесі побудови лінгвістичних моделей знань потрібна наявність додаткових функцій, таких як аналіз експериментальних даних, уміння вести діалог безпосередньо з носієм знань (експертом), а не тільки з інженером знань та ін.

Найбільш відомі зарубіжні пакети і середовища моделювання нечітких систем представлені в роботі [6] та наведено в наступному списку:

- fuzzyTECH (INFORM GmbH);
- Data Engine (MIT GmbH);
- TILShell+ (Ortech Engineering Inc.);
- CubiCALC (Hyperlogic);
- FCM - Fuzzy Control Manager (TransferTech GmbH);
- FIDE (Aptronix, Inc.);
- Fuzzy Control++ (Siemens AG);
- FUDGE (Motorola);
- Fuzzy Box (ZeTec GmbH);
- FuzzySP (Scientific Computers);
- Fuzzy Logic Toolbox for Matlab(MathWorks);
- Fuzzy Control Design Toolbox(MathWorks, SEI GmbH Ilmenau).

До найбільш розвинених систем для створення і налаштування нечітких продукційних моделей можна віднести TILShell+, fuzzyTECH, CubiCALC і Data Engine, які відрізняються від інших добре розробленою палітрою функцій, дружнім інтерфейсом, дуже широкою сферою застосування і тому подібне. Проте, навіть ці кращі на наш погляд програмні середовища не мають усіх засобів, що реалізують повною мірою переваги нечіткого моделювання.

Загальним недоліком більшості названих програмних засобів є їх повна орієнтація на обслуговування інженера знань (фахівця з нечіткої логіки), а не безпосередньо експерта предметної області. Інше слабке місце цих систем — відсутність функцій автоматизації попередньої обробки даних для ідентифікації нечітких лінгвістичних змінних.

До найбільш серйозних недоліків даних продуктів автор [6] відносить наступні:

- «закритість» системи (генерування тільки С-кода) (FIDE, Fuzzy Logic Toolbox for Matlab);
- відсутність альтернативних методів дефазифікації (Fuzzy Box, CubiCalc, Fuzzy Logic Toolbox for Matlab, FIDE);
- відсутність інтегрованих алгоритмів налаштування і оптимізації (Fuzzy Box, CubiCalc, TILShell+, fuzzyTECH, Fuzzy Logic Toolbox for Matlab);
- робота під застарілими операційними середовищами.

Жоден з вищеперелічених продуктів, за словами О. Токмакова [6, с. 14] не здатний конструювати нечіткі моделі, що адаптуються до істотних змін умов функціонування (зміни «правил гри») і мінливості «якості» поточних вхідних даних, в процесі експлуатації. Особливо

підкреслимо, що жоден з відомих інструментаріїв не підтримує повною мірою процес придбання експертних знань. Існує цілий ряд запропонованих автором додаткових алгоритмічних і програмних рішень, які виправдовують створення абсолютно нового оригінального програмного пакету для машинної підтримки безпосередньо експерта предметної області (не спеціаліста в ПЗ нечітких систем) в процесі придбання знань.

Приведений вище короткий аналіз дозволяє зробити висновок про істотні недоліки багатьох систем. Для нас складають основу два пакети: «Конструктор нечітких моделей» [6] та Fuzzy logic toolbox середовища MATLAB [8].

Програмний пакет «Конструктор нечітких моделей» [1; 2] складається з п'яти продуктів, які разом обслуговують усю процедуру створення нечіткої системи: від формалізації знань експерта до випуску готового додатку. При цьому використовується різноманітна апріорна інформація про даний процес. Під терміном «процес» розуміють поведінка складної технічної, біологічної або економічної системи, а також поведінка експерта в процесі ухвалення рішень в техніці, економіці і так далі.

Дві закладені у базову концепцію пакету властивості нечітких продукційних систем, що синтезуються, відрізняють його істотним чином від представлених вище програмних систем:

- нечіткі моделі, що синтезуються, здатні функціонувати в умовах зміни якості вхідних даних по окремих вхідних каналах: від «чітких» числових, через «розмиті значення» і якісні лінгвістичні поняття (терми), аж до відсутності даних по одному з каналів;
- сконструйована модель зберігається в окремому файлі на спеціальній мові і інтерпретується в процесі функціонування закінченого програмного додатку. Це дозволяє у будь-який момент (навіть в процесі робочої експлуатації) модифікувати модель зміною набору правил або налаштувань функцій належності лінгвістичних змінних.

Програми об'єднані єдиною технологічною схемою і спираються на уніфіковані формати збереження моделей (FS) і масивів навчальних даних (LRN) [6].

Пакет нечіткої логіки Fuzzy Logic Toolbox — це пакет прикладних програм, що відноситься до теорії розмитих або нечітких множин які дозволяють конструювати так звані нечіткі експертні і/або керуючі системи. Основні можливості пакету [3, с. 194]: побудова систем нечіткого виведення (експертних систем, регуляторів, апроксиматорів залежностей); побудова адаптивних нечітких систем (гібридних нейронних мереж); інтерактивне динамічне моделювання систем із нечіткою логікою в середовищі пакету блочного моделювання Simulink.

Пакет Fuzzy Logic Toolbox підтримує всі стадії розробки нечітких систем, включаючи синтез, дослідження, проектування, моделювання та впровадження в режимі реального часу. Вбудовані модулі GUI — модулі пакету створюють інтуїтивно зрозуміле середовище, що забезпечує легке просування на всіх етапах проектування нечітких систем. Функції пакету реалізують більшість сучасних нечітких технологій, включаючи нечітку логічне виведення, нечітку кластирезацію і адаптивне нейро-нечітке налаштування (ANFIS). Fuzzy Logic Toolbox, як і всі пакети розширення системи MATLAB, відкритий для користувача: можна переглянути алгоритми, модифікувати вихідний код, додати власні функції належності або процедури дефазифікації. Ключовими особливостями пакету Fuzzy Logic Toolbox є [7, с. 96]: спеціалізовані GUI-модулі для створення систем нечіткого виведення; реалізація популярних алгоритмів нечіткого виведення Мамдані та Сугено; бібліотека функцій належності; налаштування функцій належності ANFIS-алгоритмом; екстракція нечітких правил за допомогою кластеризації даних; можливість вбудовування систем нечіткого виведення в Simulink через модуль «нечіткий контролер»; Сі-код алгоритмів нечіткого виведення, що дозволяє використовувати спроектовані нечіткі системи поза середовищем MATLAB.

Пакет Fuzzy Logic Toolbox дозволяє вбудовувати розроблені системи нечіткого виведення в динамічні моделі пакету Simulink. Для цього є Simulink-модуль Fuzzy Logic Controller — нечіткий контролер. Для швидкого нечіткого виведення в пакеті Simulink оптимізований код функції `sfis`, можливості якої аналогічні функції `evalfis`. Із використанням Real-Time Workshop можна згенерувати ефективний код нечіткого виводу [7, с. 99].

Попри те, що нечітка логіка стала інтенсивно розвиватися з 80-х років, на вітчизняному ринку вона досі свого роду «екзотика», навіть рідкісніша, ніж інші види систем штучного інтелекту. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на розробку комплексу методичних рекомендацій з вивчення методів і технологій штучного інтелекту, зокрема інтелектуальних технологій управління прийняття рішень, що представлені теорією нечітких множин, теорією нейронних мереж та генетичними алгоритмами.

### Література:

1. Гиляров В.Н. Комплексные интеллектуальные модели поддержки принятия решений в нечеткой среде / В.Н.Гиляров, Н.Д.Мильто, А.Н.Токмаков. // Тез. докл., ММТТ-13, Санкт-Петербург: СПбГТИ(ТУ), 2000. — С.57-59.
2. Гиляров В.Н. Формализация знаний в нечетких экспертных системах / Гиляров В.Н., А.Н.Токмаков // Приборы и системы. Управление, контроль, диагностика. — №9, — 2001. — С.58-61.
3. Дьяконов В.П. MATLAB 6.5 SP1/7/7 SP1/7 SP2 + Simulink 5/6. Инструменты искусственного интеллекта и биоинформатики. Серия «Библиотека профессионала» / Дьяконов В.П., Круглов В.В. — М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2006. — 456с.
4. Імітаційне моделювання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://znaimo.com.ua>. — Назва з екрану.
5. Кветний Р.Н. Комп'ютерне моделювання систем та процесів. Методи обчислень [Електронний ресурс] / Кветний Р.Н., Богач І.В., Бойко О.Р., Софіна О.Ю., Шушура О.М. Частина 1. — Режим доступу: [posibnyky/171.htm](http://posibnyky/171.htm). — Назва з екрану.
6. Токмаков А.Н. Программный комплекс для формализации экспертных знаний при нечетком (фаззи) моделировании / А.Н.Токмаков. — Дисс. к.т.н. — Санкт-Петербург. — 2002. — 163с.
7. Штовба С.Д. Проектирование нечетких систем средствами MATLAB / С.Д.Штовба. — М.: Горячая линия. — Телеком, 2007. — 288с.
8. MATLAB. Simulink & Toolboxes [Электронный ресурс] / Корпорация Софт Лайн. М. : — 61 с. — Режим доступа: <http://softline.ru>. — Загл. с экрана.

*Здійснено аналіз програмних засобів для обробки нечітких даних педагогічних явищ. Сформульовано ряд універсальних вимог до програмних пакетів і середовищ для нечіткого моделювання. Приведено відмінні переваги нечітких моделей у порівнянні з іншими. Визначено, що найбільш пристосованим до теорії нечітких множин є пакет прикладних програм Fuzzy Logic Toolbox, який дозволяє конструювати так звані нечіткі експертні і/або керуючі системи та вбудовувати розроблені системи нечіткого виведення в динамічні моделі пакету Simulink.*

**Ключові слова:** педагогічні явища, нечіткі дані, програмний комплекс, нечітке моделювання, нечітке виведення, пакет Fuzzy Logic Toolbox.

*Осуществлен анализ программных средств для обработки нечетких данных педагогических явлений. Сформулировано ряд универсальных требований к программным пакетам и сред для нечеткого моделирования. Приведены отличительные преимущества нечетких моделей по сравнению с другими. Определено, что наиболее приспособленным к теории нечетких множеств является пакет прикладных программ Fuzzy Logic Toolbox, который позволяет конструировать так называемые нечеткие экспертные и/или управляющие системы и встраивать разработанные системы нечеткого вывода в динамические модели пакета Simulink.*

**Ключевые слова:** педагогические явления, нечеткие данные, программный комплекс, нечеткое моделирование, нечеткое вывода, пакет Fuzzy Logic Toolbox.

*Software for the processing of fuzzy data of pedagogical phenomena has been analyzed. A set of universal requirements for software tools and environments for fuzzy modeling has been defined. Clear advantages of fuzzy models in comparison with other ones have been highlighted. It has been determined that a package of applications Fuzzy Logic Toolbox is the most adapted one to the fuzzy set theory because it allows to construct so-called fuzzy expert and/or operating systems and embed developed systems of fuzzy inference into the dynamic models of the Simulink package.*

**Keywords:** pedagogical phenomena, fuzzy data, software system, fuzzy modeling, fuzzy inference, Fuzzy Logic Toolbox package.



УДК 811.111+811.161.281'253

Є.О. Червінко  
м. Харків, Україна

## ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ, ЕТАПИ, СТРАТЕГІЇ, УМІННЯ ТА НАВИЧКИ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ

**Постановка проблеми.** Навчання усного послідовного перекладу повинно ґрунтуватися на чіткому визначенні етапів, стратегій, умінь і навичок УПП, оскільки без усвідомлення згаданих вище складників керування процесом формування фахової компетентності майбутнього перекладача може виявитися ускладненим.

**Аналіз попередніх досліджень.** Питання побудови моделі перекладу не є новим у царині перекладознавства й методики викладання перекладу (див., наприклад, [3; 4; 5; 6; 9]). Утім слід зазначити, що згадані праці стосуються розробки моделі перекладу загалом, а психологічній моделі усного послідовного перекладу (УПП) із застосуванням перекладацького скоропису приділено недостатню увагу.

**Метою** цієї статті, відповідно, є побудова психологічної моделі УПП із застосуванням перекладацького скоропису, а також визначення його етапів, стратегій, умінь та навичок. *Об'єктом* виступає УПП, а *предметом* — притаманні йому ознаки, що можуть допомогти побудувати згадану модель.

**Виклад основного матеріалу.** Процес перекладу починається зі встановлення перекладачем відповідності цільових установок тексту оригіналу (ТО) та тексту перекладу (ТП), сприймання ТО мовою оригіналу, а завершується породженням ТП мовою перекладу. Узагальнено його можна представити в такий спосіб [1]:

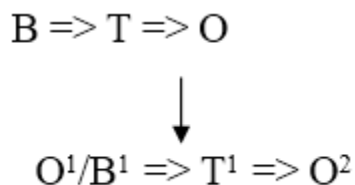


Рис 1. Модель перекладу за результатами досліджень [1]

Отже, відправник В продукує ТО (Т), призначений для отримувача (О). Перекладач виконує подвійну роль отримувача  $O^1$  та відправника  $B^1$ : перекладає отриманий ним ТО (Т) та скеровує ТП ( $T^1$ ) отримувачу  $O^2$ . Спираючись на згадану модель, автор пропонує певні тези, відповідно до яких для здійснення адекватного перекладу перекладач має, по-перше, виходити з домінантної комунікативної установки, оскільки вона визначає вибір мовних засобів у ТП. По-друге, він має усвідомлювати різні рівні еквівалентності: синтаксичний (із заміною одних лексичних знаків іншими при збереженні синтаксичної структури висловлювання); семантичний із двома підрівнями (компонентним, на якому семантична структура залишається без змін, проте їх зазнає граматична структура, і референційним, на якому відбуваються ґрунтовніші лексико-граматичні зсуви) та прагматичного (з урахуванням комунікативної установки та комунікативного ефекту ТП як основи для оцінки якості перекладу). Таким чином, якісний професійний переклад передбачає вміння здійснювати перекладацький аналіз ТО (з метою виявлення його комунікативного змісту), здатність бачити в ТО не тільки сукупність слів та певних граматичних конструкцій, але й його цілі та мовленнєві функції (денотативну, експресивну, фактичну, металінгвістичну, поетичну тощо). Невід'ємним є також уміння розпізнавати в ТО перекладацькі проблеми та вирішувати їх при породженні ТП, враховувати соціокультурні особливості адресата з метою визначення імплікатур ТО й вирішення доцільності їх експлікації у ТП.

Інші автори [7], намагаються будувати загальну психологічну модель перекладу, ґрунтуючись на поняттях «внутрішнього мовлення», що здійснюється на базі «універсального предметного коду» (УПК). Відповідно, запропоновано модель перекладу, що включає шість етапів дій у свідомості перекладача: 1) сприймання ТО; 2) переклад відповідних думок на внутрішнє мовлення (УПК на базі МО); 3) розуміння денотата (перцептивно-когнітивних та емоційно-оцінювальних характеристик моделі фрагмента реальності, що міститься в ТО); 4) інтуїтивно-чуттєве відображення об'єктивних предметів і явищ, їхніх зв'язків і відношень, унаслідок відмови від мовного оформлення (за допомогою поняттєвої системи МО) сприйнятих думок; 5) переклад згаданого інтуїтивно-чуттєвого відображення на внутрішнє мовлення (УПК на базі МП) для забезпечення смислової тотожності думок ТО і ТП — перехід до поняттєвої системи МП; 6) передача думок ТО засобами поняттєвої системи та її лінгвістичних маркерів у МП.

Усі зазначені вище моделі перекладу загалом є слухними, але слід мати на увазі, що вони також стосуються і письмового перекладу, а останній має істотні відмінності від усного. Згадані відмінності пов'язані [8] із суттєвими часовими обмеженнями стосовно прийняття перекладацьких рішень в УПП, із неможливістю користуватися довідковими матеріалами, а також із автоматизованим володінням механізмами антиципації, компресії та перефразування, різними способами перекладу. Небажаність виправляти переклад в усній його формі унеможлиблює й застосування окремого етапу редагування. Іншою особливістю УПП є необхідність утримання в пам'яті змісту значних відрізків ТО до настання паузи мовця. Для забезпечення такого утримання студенти мають володіти навичками перекладацького скоропису та його здійснення в умовах сприймання ТО на слух.

Етапи УПП відрізняються від письмового також особливостями їхньої реалізації. Зокрема, етапи інтерпретації ТО, розуміння семантичного змісту, концептуальної програми автора ТО та прогнозування можливих труднощів розуміння ТП наявні і в УПП, однак в останньому згадані дії здійснюються за суттєвих часових обмежень. До того ж тут відбувається ще й паралельний запис змісту ТО. Таким чином, в УПП відповідні психологічні механізми перекладача мають бути сформованими до такого ступеня, аби забезпечити здійснення усіх трьох дій (два види розуміння та прогнозування) миттєво й одночасно із записом змісту ТО.

На етапі породження ТП відмінностей між УПП та письмовим перекладом ще більше [7]. У письмовому перекладі етапи інтерпретації ТО й породження ТП є дискретними, а в УПП вони ускладнені одночасним виконанням паралельних дій (як уже згадувалося, на етапі сприймання ТО на слух здійснюється запис його змісту, а на етапі породження ТП читання власних записів супроводжується озвученням ТП). Більше того, на додачу до необхідності синхронізації двох різноспрямованих (рецептивного та продуктивного) процесів, перекладач має також здійснювати операції розробки стратегії перекладу, пошуку еквівалентів і породження ТП.

Спостерігалися й спроби виділити диференційні ознаки УПП. За результатами деяких з них [4, с. 184-185], згаданому виду усного перекладу притаманна дворівнева структура ТП — перший рівень становить логіко-тематична прогресія, а другий — перехідні елементи й компоненти (вставні, оцінювальні, модальні, атрибутивні), що доповнюють логіко-тематичний рівень.

За результатами праць деяких дослідників [2, с. 7-8], зміст процесу УПП із застосуванням перекладацького скоропису включає дві фази. Під час першої фази (яка, у свою чергу, підрозділяється на три підфази) мовець виступає з повідомленням (ТО), а перекладач, сприймаючи виступ на слух, фіксує його зміст за допомогою перекладацького скоропису.

У першій підфазі наявні джерело інформації та власне інформація, закодована усно за системою мови оригіналу (МО) — відправне монологічне повідомлення, важливими компонентами якого є інтонація та паузація, що допомагають визначити логічну модальність висловлення, головну думку, ступінь завершеності чи незавершеності висловлення.

У другій підфазі відбувається сприймання та розуміння ТО — робоче аудіювання ТО через практичну спрямованість аудіювання на потреби подальшого перекладу. Важливим є і його

перебіг в умовах, які унеможливають глибокий аналіз ТО та потребують негайної його оцінки. Отже, для аудіювання в УПП характерні швидкоплинність та одноразовість сприймання ТО. У цій підфазі необхідними вміннями є, з одного боку, сприймання ТО як цілісного утворення, а з іншого — його поділ на частини, що є притаманними процесу аудіювання і в одномовній комунікації. Виділення головних елементів уможливорюється завдяки надлишковості мови, механізму ймовірнісного прогнозування та знанню «широкого» й «вужького» контексту. Останній диференціює значення головних слів, а його незнання зумовлює найбільші труднощі на початковому етапі сприйняття ТО, гальмуючи функціонування механізму антиципації. Хибне розуміння початку ТО спричиняє невірну спрямованість сприймання й неточне розуміння всього ТО. «Широкий» контекст — знання предмета та ситуації комунікації («фонові знання»), які забезпечують адекватну орієнтацію перекладача як на початковому етапі сприймання ТО, так і протягом усього перекладу. Темп мовлення оратора може впливати на розуміння ТО, оскільки занадто повільне говоріння створює завеликі інтервали між словами, зумовлюючи побічні асоціації, що утруднюють розуміння ТО. З іншого боку, занадто швидкий темп говоріння, навпаки, спричинює надто короткі інтервали між словами, що ускладнює розмежування словосполучень та їх значень. Іншими негативними чинниками можуть бути також занадто абстрактний зміст ТО, синтаксично складні й незграбні структури та неправильний розподіл уваги.

У третій підфазі відбувається запис змісту ТО за допомогою перекладацького скоропису, що певною мірою ускладнює сприймання й розуміння і потребує сформованих навичок синхронізації аудіювання з письмом.

Під час другої фази перекладач передає інформацію ТО за допомогою ТП адресату, спираючись на власні записи. У цій фазі відбувається оформлення ТП, під час якого перекладач, завдяки тому, що його записи (в ідеалі) здійснюються не послівно, а за змістом, перебуває під несуттєвим впливом мовних засобів ТО. У цій фазі вирішальними є навички розпізнавання змісту власних записів та продукування усного повідомлення.

Визнаючи загальну обґрунтованість фаз та підфаз, зміст яких викладено вище, доцільно звернути увагу на певні суперечності моделі, що розглядається.

По-перше, термін «підфаза» у цьому викладі видається синонімічним поняттю «підетап», тобто, виходячи зі своєї назви, підфази мали б іти одна за іншою у певному порядку. Однак, усі три підфази першої фази УПП відбуваються одночасно, а тому навряд чи можуть так називатися.

По-друге, перша підфаза навряд чи стосується перекладу взагалі, оскільки в ній не бере участь перекладач. Фактично переклад починається із сприймання ТО перекладачем, тобто з другої підфази у моделі, що розглядається. Якщо вже включати до загальної схеми ланку породження ТО адресантом, то логічно було б до змісту другої фази включити ланку сприймання ТП адресатом. Однак, на наш погляд обидві з них проходять без участі перекладача.

По-третє, спостерігається порушення логіки у викладі обох фаз. У першій фазі дії перекладача із сприймання ТО та запису його змісту перекладацьким скорописом виділені в окремі підфази, тоді як у межах другої фази аналогічні за змістом дії щодо зчитування власних записів та озвучення ТП в окремі підфази не виділяються. Доцільніше розглядати зміст кожної фази (етапу) як такий, що складається з паралельних дій — на першому етапі ми маємо справу з паралельним сприйманням ТО та запису його змісту перекладацьким скорописом, а на другому — з паралельним зчитуванням власних записів та озвученням ТП.

Суттєвим для розробки методики навчання УПП є усвідомлення викладачами та укладачами навчально-методичних матеріалів стратегій, до яких вдаються (майбутні) перекладачі для вирішення перекладацьких проблем. За результатами експериментальних досліджень [7; 10], до складу згаданих стратегій входять принаймні такі. В обох дослідженнях спостерігались певні сегменти ТП майже без пауз чи будь-яких інших переривань мовленнєвого потоку, що дозволяє класифікувати їх як переклад безпроблемних сегментів ТО. З іншого боку, зафіксовані ознаки усвідомлення випробуваними перекладацьких проблем, індикаторами якого є невмотивовані паузи, що реєструвалися у перекладах усіх без винятків учасників

експерименту. Нерідко для скорочення таких пауз студенти використовували елементи-заповнювачі, наприклад, «е-е-е», «а-а-а» тощо. Спостерігався також схожий характер (холістичний або частинами) спроб вирішення згаданих проблем. При холістичному способі студенти намагалися встановити смисл одиниці перекладу (наприклад, словосполучення) з урахуванням його лівосторонніх та правосторонніх зв'язків, а при частковому підході вони старалися розв'язати проблему шляхом її розчленування на складові частини. Фіксувалося також відкладання рішення, шляхом введення заповнювачів або інформації, відсутньої в ТО, але пов'язаної з його тематикою.

Типовою стратегією усіх випробуваних було калькування синтаксичної структури речення ТО із збереженням позицій відповідних слів у ТП, навіть якщо це порушувало норми МП. Іншою стратегією було перефразування сегментів як ТО, так і ТП. У першому випадку відбувалася перmutація (зміна порядку слів ТО у ТП), а в другому — перефразування свідчить про наявність перекладацької проблеми, пошук її рішення або розробку другої (третьої тощо) версії перекладу. На думку дослідників [7, с. 258], перефразування сегментів ТП є одночасно й свідченням експліцитної перевірки попередніх рішень та ментального упорядкування ТП. У процесі пошуку рішення перекладацької проблеми часто фіксувався так званий «моніторинг» (повторення слів) сегментів ТП, який виконує ту ж саму роль, що й невмотивовані паузи — вони свідчать про пошук рішення перекладацької проблеми. Індикатором таких проблем є також обмовки (наприклад, вживання словосполучення «федеральна поліція» замість «федеральна політика», «штати» замість «штату», «репресія» замість «реcesія») у перекладах випробуваних (прикладі запозичені в інших авторів — див. [7, с. 257]). В обох дослідженнях фіксувалися також випадки нерозв'язання перекладацьких проблем, які були наслідком невдалої спроби перекладача або ж його відмови від неї взагалі.

Важливим для навчання УПП є питання виділення навичок та умінь, притаманних цьому виду перекладу.

По-перше, як зазначається в оглядових роботах [7], навички й уміння доцільно розділити на ті, що є спільними для усіх видів усного перекладу, та притаманних лише одному з них, у нашому випадку, УПП.

До першої групи належать навички вибіркової стратегії у сприйманні ТО, тобто здатність знаходити головну інформацію й розпізнавати її смислові опорні пункти. Важливими є також навички сегментування ТО (тобто його поділ перекладачем на одиниці орієнтування з урахуванням його синтактико-семантичних та інтонаційних ознак), імовірного прогнозування (допомагає прогнозувати подальший зміст ТО та його синтаксичні структури) і контекстуальної догадки (сприяє вирішенню перекладацьких проблем за рахунок контексту). Для УПП одним із ключових є уміння синхронізації кількох видів діяльності, оскільки, як уже згадувалося раніше, на етапі сприймання ТО виникає необхідність синхронізувати процеси аудіювання та письма, а на етапі породження ТП — читання (записів) і говоріння.

Хоча в УПП запам'ятовування змісту ТО забезпечується за допомогою перекладацького скоропису, елементи якого є «смисловими віхами» пам'яті, однак мнемічні навички є незайвими і в цьому виді перекладу, так само як і навички та уміння пошуку й прийняття перекладацьких рішень, зокрема, уміння розв'язання нестереотипних лексико-фразеологічних та інших проблем [7, с. 266]. Навичка переключення з мови на мову, хоча й не є в УПП такою важливою як, наприклад, у двосторонньому абзацно-фразовому перекладі, однак має бути наявною і у фахівця, що здійснює цей вид перекладу. Для забезпечення плавності УПП суттєвим є автоматизоване володіння операціями лексико-синтаксичного варіювання говоріння (лексичні заміни, описовий переклад, семантичні трансформації, лексико-синтаксичні конверсії, синтаксичні інверсії; антонімічні перетворення тощо). Для УПП важливими є також навички автоматизованого володіння найуживанішими лексичними, фразеологічними та синтаксичними відповідниками у двох мовах, а також компресії тексту.

Одними з найважливіших для УПП є навички техніки говоріння (дикція, правильне інтонаційне оформлення, голосне говоріння), уміння рівномірного говоріння без

невмотивованих пауз і повторів, навички належного оформлення висловлювання за допомогою просодичних засобів, заповнення пауз природними мовленнєвими формулами, здатність (якщо необхідно, оскільки зазвичай УПП здійснюється у помірному темпі) до високого темпу говоріння.

До другої групи належать навички та уміння, що є притаманними лише УПП і впливають із природи останнього. Одним із таких умінь, як зазначають дослідники [7, с. 268], є здатність вільно розуміти зміст (і смисл) ТО на слух в умовах одноразовості й короткочасності його сприймання. Це уміння не зводиться тільки до навичок аудіювання, оскільки супроводжується необхідністю виділення головних смислових членів для запису, втрата яких спричинює втрату змісту (і смислу) принаймні частини ТО. Аудіювання в УПП здійснюється на фоні пошуку головних смислових членів у ТО засобами смислового аналізу, що вимагає засвоєння принципів його здійснення. Крім того, в УПП виділення згустків смислу ТО при аудіюванні здійснюється з опорою на образну пам'ять (символи перекладацького скоропису). Для застосування останнього перекладач має знати його принципи й володіти уміннями його застосовування. Крім навичок міжмовного переключення, перекладачеві в УПП необхідні ще й навички міжсеміотичного переключення. Для цього у перекладача додатково має бути розвинута моторно-графічна реакція, яка, як зазначають дослідники [7, с. 268], ґрунтується на переключенні з природної мови на ідеографічне письмо і навпаки. Ця навичка потрібна й на етапі породження ТП, де від перекладача вимагається продукування говоріння, що синхронізується з читанням власних записів змішаного характеру — поєднання елементів природної мови з ідеографічним письмом.

**Висновки.** Таким чином, процес УПП здійснюється у два етапи, кожен з яких включає дві різноспрямовані діяльності, що виконуються паралельно — на першому відбувається паралельне сприймання ТО та запис його змісту перекладацьким скорописом, а на другому — паралельне зчитування власних записів та озвучення ТП.

Узагальнюючи викладене вище, можна припустити, що УПП ґрунтується на таких навичках та вміннях: навички вибіркової стратегії у сприйманні ТО, сегментування ТО, імовірнісного прогнозування, контекстуальної догадки, компресії тексту, переключення з мови на мову, уміння синхронізації кількох видів діяльності, лексико-синтаксичного варіювання говоріння, володіння найуживанішими лексичними, фразеологічними та синтаксичними відповідниками у двох мовах, техніки говоріння, рівномірного говоріння без невмотивованих пауз і повторів, належного оформлення висловлювання за допомогою просодичних засобів, заповнення пауз природними мовленнєвими формулами, високого темпу говоріння, мнемічні навички, навички міжсеміотичного переключення, здатність вільно розуміти зміст (і смисл) ТО на слух в умовах одноразовості й короткочасності його сприймання, навички та уміння пошуку й прийняття перекладацьких рішень, уміння застосовування перекладацького скоропису.

**Перспективу** нашого дослідження вбачаємо в дослідженні ролі перекладацького скоропису в забезпеченні якісного УПП.

### Література:

1. Бреус Е. В. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Е. В. Бреус. — М. : УРАО, 2003. — 103 с.
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. — М. : Воениздат, 1969. — 288 с.
3. Найда Ю. К. К науке переводить. Принципы соответствий / Ю. К. Найда // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. — М. : Международные отношения, 1978. — С. 114-137.
4. Нямцу А. С. Основы перекладознавства: Навчальний посібник / А. С. Нямцу. — Чернівці : Рута, 2008. — 312 с.
5. Ревзин И. И. Основы общего и машинного перевода / И. И. Ревзин, В. Ю. Розенцвейг. — М. : Высшая школа, 1964. — 243 с.
6. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. — М. : Р. Валент, 2007. — 244 с.
7. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад.

освіти за спеціальністю «Переклад» / Леонід Черноватий. — Вінниця : Нова Книга, 2013. — 376 с.

8. Черноватий Л. М. Особливості різних видів перекладу та зміст формування фахової компетенції майбутніх перекладачів / Л. М. Черноватий // Наукові записки. — Вип. 75 (5). — Серія: Філологічні науки (мовознавство). — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. — С. 22-26.

9. Catford J. C. A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics / J. C. Catford. — London : Oxford University Press, 1978. — 103 p.

10. Lörscher, W. The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation / W. Lörscher // Meta. — Vol. 50. — N2. — 2005. — P. 597-608.

*У статті на підґрунті критично розглянутих підходів запропоновано психологічну модель усного послідовного перекладу, що складається з двох етапів: паралельного сприймання тексту оригіналу із записом його змісту перекладацьким скорописом та паралельного зчитування власних записів із озвученням тексту перекладу. Визначено також стратегії, навички та вміння усного послідовного перекладу із застосуванням перекладацького скоропису.*

**Ключові слова:** усний послідовний переклад, перекладацький скоропис, етапи, стратегії, навички, вміння.

*В статтє на основе критически рассмотренных подходов предложено психологическую модель устного последовательного перевода, которая состоит из двух этапов: параллельного восприятия текста оригинала и записи его содержания переводческой скорописью и параллельного считывания собственных записей и озвучивания текста перевода. Определены также стратегии, навыки и умения устного последовательного переклада с использованием переводческой скорописи.*

**Ключевые слова:** устный последовательный перевод, переводческая скоропись, этапы, стратеги, навыки, умения.

*A psychological model of consecutive interpreting is put forward on the basis of critically examined approaches. This model comprises two stages: simultaneous comprehension of the source text accompanied by shorthanding its content and simultaneous decoding shorthanded notes accompanied by producing the target text. The article also spells out strategies, skills and subskills of consecutive interpreting with the application of interpreter's shorthand.*

**Keywords:** consecutive interpreting, interpreter's shorthand, stages, strategies, skills and subskills.

УДК 378.147

Г.В. Черній  
м. Вінниця, Україна

## НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННЮ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ

**Постановка проблеми.** У теперішній час індустрія туризму є однією з галузей світового господарства, що найбільш динамічно розвивається. Повною мірою це стосується і до українського туризму, який, активно розвиваючись, починає включатися в конкурентну боротьбу на світовому туристичному ринку. Щороку кількість туристів, які відвідують нашу країну, збільшується, що пов'язано зі зростаючим інтересом у світі до України, української культури і традицій. Водночас є фактори, що негативно впливають на життєдіяльність вітчизняних туристських організацій. Незважаючи на той факт, що з кожним роком кількість ВНЗ, що здійснюють підготовку фахівців з цього напрямку, зростає, рівень надання туристичних послуг у нашій країні, на жаль, ще не відповідає міжнародним стандартам.

Головну причину цього вбачаємо в недостатньому забезпеченні туристичної галузі висококваліфікованими фахівцями. Однією з основних проблем, на нашу думку, є слабка професійна підготовка значної частини співробітників, що виявляється в їх недостатній компетентності, невмінні здійснювати ефективно професійне і ділове спілкування і, як наслідок, низькій результативності праці. Як зазначають керівники багатьох великих туристських підприємств, професійно-комунікативна підготовка є зараз одним з найбільш слабких місць у

загальній системі професійної підготовки співробітників. Основні концептуальні положення системи професійної освіти висвітлені в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»).

Першочерговим кроком для поліпшення якості туристичних послуг в Україні є визначення та аналіз вимог, які висуває сучасний світ у цілому і ринок туристичних послуг, зокрема, до фахівців туристичної сфери, а також пошук сучасних підходів до підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій з проблеми** свідчить, що останнім часом питанням підготовки фахівців туристичної сфери присвячується все більше наукових досліджень. А саме: теоретичним і методичним основам підготовки фахівців сфери туризму наукові дослідження присвячують В. Федорченко, Г. Цехмістрова, Н. Фоменко, В. Квартальнов, В. Лозовецька та ін. Професійне спілкування фахівців є предметом досліджень А. Ніколаєнко, В. Рогової, Н. Берестецької, М. Карпушиної, І. Радомського. Проте, **невирішеним** залишається питання підготовки до професійного спілкування саме фахівця туристичної галузі. Адже, незважаючи на зростаючу кількість навчально-методичної літератури з проблем спілкування, немає вітчизняних досліджень, присвячених особливостям професійного і ділового спілкування саме в індустрії туризму.

**Метою статті** є обґрунтування важливості навчання професійному спілкуванню майбутніх бакалаврів туристичної сфери в процесі їх фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формування культури професійного спілкування можливе за умови приділення значної уваги мовному і мовленнєвому аспектам навчального процесу, розвитку умінь і навичок аргументації, переконання студентів у тому, що культура професійного спілкування - це невід'ємний фактор їхньої майбутньої успішності у професійній діяльності. Тому надзвичайно важливо приділяти достатню увагу формуванню функціональної грамотності, виробленню навичок побудови логічного висловлювання, закріпленню стійких навичок функціонально-правильного професійно-орієнтованого усного і писемного мовлення, постійної потреби в інтелектуальній взаємодії з питань пошуків розв'язання проблемних ситуацій у навчальному процесі, створенню ситуацій успіху й емоційної підтримки, ствердженню гуманістичних цінностей. Це забезпечується підбором та постійним використанням відповідних емоційно забарвлених навчальних матеріалів, які б сприяли осмисленню моральних категорій, визначенню духовних пріоритетів, гуманному ставленню до співрозмовника (колеги по роботі, ділового партнера), прояву небайдужості до подій, суспільного життя.

Важливо відзначити, що діяльність у сфері туризму відбувається, в основному, в системі відносин «людина-людина». Так як володіння комунікативною компетенцією необхідно при виконанні всіх виробничих функцій фахівця сфери туризму, вона є однією з основних професійних компетенцій високоєфективного конкурентоспроможного фахівця сфери туризму.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра за напрямом підготовки 6.140103 «Туризм» у галузі знань 1401 «Сфера обслуговування» перераховуються виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння, якими має володіти випускник Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ з кваліфікацією «бакалавр туризму». До виробничих функцій і типових завдань діяльності фахівця з туризму належать наступні функції:

- функція проектувальна, що включає в себе визначення, розробку та аналіз форм, видів, напрямів і спеціалізацій туристичної діяльності;
- організаційна функція, до якої належать усі види діяльності з організації, управління та раціоналізації надання туристичних послуг;
- технологічна функція, що охоплює формування основного та обслуговуючого технологічних процесів;
- контрольна функція, яка полягає в контролі й оцінці якості надання туристичних послуг.

Як бачимо, виконання кожної з виробничих функцій фахівця туристичної сфери вимагає володіння на високому рівні комунікативними навичками. Отже, професійне і ділове спілкування в процесі предметної діяльності працівника безпосередньо пов'язано з виконанням професійних обов'язків і обумовлено рішенням професійних завдань. Якщо співробітник туристичної організації виконує функції менеджера, то за допомогою професійного спілкування він ставить перед підлеглими завдання, надає їм допомогу у вирішенні проблем, навчає і консулює працівників, дає кваліфіковану оцінку способів і результатів дій співробітників.

Ділове та професійне спілкування є багатофункціональним та призначене:

- для обміну інформацією;
- пізнання в спілкуванні один одного та налагодження взаємовідносин;
- забезпечення самореалізації та самовираження;
- організації взаємодії;
- впливу на інших людей.

За різними даними, 70 %-80 % робочого часу в туристичному агентстві займає спілкування з клієнтами. Тому проблема ефективності, етики й культури спілкування є для фахівців туристської галузі вкрай актуальною. Найважливішими складовими успіху є навички такого спілкування з клієнтами, що враховує їхні бажання й потреби, риси характеру, національні особливості, соціальний статус тощо. Цінними є також уміння відповідати на телефонні дзвінки — швидко й компетентно.

Хороші навички спілкування створюють атмосферу, що підштовхує клієнта до купівлі туру. Продаж турів складається з наступних етапів:

- встановлення контакту з клієнтом;
- виявлення потреб клієнтів;
- презентація туристської пропозиції;
- робота із запереченнями клієнтів;
- продаж туру;
- оформлення договірних відносин.

Кожен з етапів професійної діяльності фахівця сфери туризму нерозривно пов'язаний зі спілкуванням. Саме якість та висока ефективність комунікації обумовлює успішне виконання кожного з етапів.

Під культурою професійного і ділового спілкування розуміється характеристика ступеня його досконалості, який проявляється у дотриманні розроблених наукою рекомендацій щодо ефективної організації та здійснення комунікативної взаємодії у процесі вирішення професійних і ділових завдань. Культура професійного і ділового спілкування відображається у способах підготовки до комунікативної взаємодії, застосовуваних методах і прийомах у процесі комунікативної взаємодії, обраному стилі спілкування та його результатах [1, с. 14].

Професійна діяльність у сфері туризму передбачає постійну участь фахівця в міжособистісній, а часто і в міжкультурній взаємодії, що вимагає володіння прийомами вербальної і невербальної комунікації та комунікативними стратегіями. Сфера туризму взагалі є, насамперед, спілкуванням, що зумовлює значущість психологічної підготовки її працівників, опанування ними комунікативної культури для налагодження якісного фахового спілкування. Володіння працівниками сфери туризму крім спеціальних знань ще й знаннями глибинних закономірностей комунікації, системою комунікативних якостей і умінь, необхідних для гармонійного вступу в контакт, підтримання спілкування і досягнення взаєморозуміння з його учасниками — головна запорука успіху фахівця сфери туризму [2, с. 38].

Окрім того, у процесі підготовки фахівців туристичної сфери особливу увагу варто приділяти не тільки формуванню вміння адекватно реагувати у всіляких мовних ситуаціях, але й умінню правильно слухати і чути співрозмовника, розпізнавати інформацію, розуміти його наміри і бажання.

Невід'ємними складовими комунікативної компетенції є лінгвістичні й соціокультурні знання і уміння майбутнього фахівця, оскільки діяльність менеджера туризму передбачає



вирішення складних чи конфліктних ситуацій, зумовлених не тільки мовними труднощами, а й культурними особливостями партнера по комунікації. Наявність соціокультурних знань, відомостей про культурні традиції, звичаї та норми поведінки певної країни, дозволить майбутньому фахівцю зрозуміти співрозмовника та правильно обрати лінію власної поведінки під час спілкування. Лінгвістичні знання й уміння дозволяють здійснювати спілкування іноземною мовою, що сприяє досягненню взаєморозуміння з партнером по комунікації [2, с. 39].

На думку науковця О. Тарнопольського, професійна іншомовна комунікативна компетенція, яка підлягає формуванню у студентів, що навчаються за спеціальністю «Туризм», складається з принаймні шести компонентів: лінгвістичної компетенції, соціолінгвістичної компетенції, прагматичної компетенції, формально-логічної компетенції, психологічної компетенції та предметної компетенції. Ці шість компонентів формуються у студентів у межах чотирьох окремих навчальних аспектів, які відповідають основним складовим загальної професійної іншомовної комунікативної компетенції:

1. Лінгвістичного аспекту (для формування лінгвістичного та прагматичного компонентів комунікативної компетенції, а також для розвитку лінгвістичної складової формально-логічної компетенції).

2. Соціолінгвістичного аспекту (для розвитку соціолінгвістичного та прагматичного компонентів комунікативної компетенції, а також для розвитку соціокультурної складової формально-логічної компетенції).

3. Психологічного аспекту (для розвитку психологічної компетенції з метою забезпечення психологічної адекватності англomовного спілкування).

4. Предметного аспекту (для встановлення зв'язків з майбутньою спеціальністю, забезпечення професійного характеру комунікативної компетенції, яка формується, та для розвитку формально-логічної компетенції) [3, с. 236].

Для ефективного формування професійної іншомовної комунікативної компетенції у студентів спеціальності «Туризм» необхідним є аспектний (чотирьохаспектний) підхід до організації навчального процесу.

У процесі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу навчання культури професійного спілкування майбутніх фахівців туристичної сфери, включаючи всі необхідні вміння та навички, відбувається як при вивченні теоретичних основ професійної комунікації, так і при практичній підготовці студентів. «Українська мова професійного спрямування», «Психологія», «Етика бізнесу», «Комунікативний менеджмент», «Іноземна мова професійного спрямування», «Ділова іноземна мова» та інші є дисциплінами, передбаченими Державним стандартом підготовки працівників туристичної сфери ОКР «Бакалавр». Для досягнення найкращих результатів, навчання вищеперерахованих дисциплін має проводитися згідно з принципами послідовності, системності, а також, міждисциплінарності.

Водночас, як показує практика, професійно-комунікативна підготовка є одним з найбільш «вразливих» місць у загальній системі підготовки майбутніх бакалаврів туризму. Так як формування комунікативної компетенції та навчання професійному спілкуванню відбувається переважно в стінах аудиторій, а на виробничу практику приходять уже практично повністю сформований фахівець, необхідно підвищувати мотивацію студентів до оволодіння цими навичками і вміннями у процесі навчання. Адже рівень їхньої готовності до професійного спілкування зумовлює їхню конкурентоспроможність на туристичному ринку праці.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підготовка висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців сфери туризму має бути спрямована на створення такого фахівця, який би відповідав світовим вимогам індустрії туризму. У зв'язку з тим, що багатьма науковцями та керівниками підприємств туристичної галузі відсутність навичок професійного спілкування у фахівців визначається як одна з найактуальніших та нагальних для вирішення проблем, вважаємо, що навчання професійному спілкуванню під час фахової підготовки майбутніх бакалаврів туристичної сфери має стати запорукою підвищення якості наданих ними

послуг в Україні. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці та апробації методик підвищення якості професійного спілкування фахівців сфери туризму.

### Література:

1. Власова Т. И. Профессиональное и деловое общение в сфере туризма: учеб. пособие для вузов / Т.И. Власова, А.П. Шарухин, М.М. Данилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 256с.

2. Свентицька Н.В. Міжкультурна комунікація як інтегративний компонент туристичної освіти / Н.В. Свентицька // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. - 2012. - №4(239). - Ч. II. - С. 35-40.

3. Тарнопольський О.Б., Корнева З.Б. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ. / О. Б. Тарнопольський, З. М. Корнева // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. — 2011. — Вип. 18. — С. 231-239.

*У статті обґрунтовується необхідність поліпшення якості підготовки до професійного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму з метою підвищення конкурентоспроможності туристичної галузі України.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, індустрія туризму, культура професійного спілкування, комунікація.

*В статье обосновывается необходимость улучшения качества подготовки к профессиональному общению будущих специалистов сферы туризма с целью повышения конкурентоспособности туристической сферы Украины.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, индустрия туризма, культура профессионального общения, коммуникация.

*It is grounded in the article, that in order to increase the competitiveness of tourism sphere in Ukraine, the quality of professional communication training for future specialists in the field of tourism should be improved.*

**Keywords:** training, tourism industry, culture of professional communication, communication.

УДК 378:007.004.77:811.11

М.М. Черній  
м. Вінниця, Україна

## СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Постановка проблеми.** Зі зростанням вимог ринку праці до майбутніх фахівців роль комплексного і професійного підходу до вивчення іноземних мов надзвичайно велика. Учитель іноземних мов має володіти необхідним набором компетенцій для того, щоб якнайшвидше передати свої знання учням та створити правильну мовну й соціокультурну картину світу, закласти основи комунікативної культури учнів, яким доведеться жити й працювати в глобалізованому суспільстві. Тому нині особливо актуальною стає проблема розвитку комунікативної культури педагога, її структури та шляхів розвитку, оскільки все це є основною структурною складовою професіоналізму педагога.

Аналіз літературних джерел показує, що поняття «комунікативна культура» розглядається в різних науках: філософії, психології, педагогіці, соціології, психолінгвістиці та ін. Але узагальненої структури комунікативної культури вчителя іноземних мов і досі не існує, хоча саме для вчителя іноземної мови комунікативні навички та високий рівень професійної культури і культури комунікацій є одними з основоположних для здійснення успішної педагогічної діяльності.

**Аналіз наявних досліджень з проблеми.** Аналіз різних підходів у педагогіці з приводу визначення сутності поняття «комунікативна культура» дає можливість вивести узагальнене визначення. Комунікативна культура в педагогіці розглядається як здатність людини до суб'єкт-

об'єктної взаємодії та успішної адаптації в суспільстві, яка виникає внаслідок засвоєння індивідом норм, принципів, типів поведінки під час спілкування та розвитку комунікативних умінь [4, с. 312] та ін.

Аналізуючи вивчення цього поняття в педагогіці, можна констатувати факт, що вчені досліджували лише окремі елементи комунікативної культури людини. Просвітителі епохи Відродження здебільшого досліджували культуру спілкування, зовнішній вияв думок і почуттів, вміння людини встановлювати і налагоджувати відносини (Я. Коменський, Дж. Локк, М. Монтень, Р. Оуен, Й. Песталоцці, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо). Значну увагу комунікативній культурі, красномовству приділяли педагоги, які були церковними отцями: Л. Баранович, І. Галятовський, І. Гізель, П. Могила, І. Огієнко, С. Полоцький, Ф. Прокопович, Є. Славинецький, учені М. Драгоманов, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, Г. Сковорода, Я. Чепіга, К. Ушинський, С. Шацький. Педагог Г. Сковорода стверджував, що кожна людина має дотримуватись правил і норм людської взаємодії в соціумі, проявляти комунікативну культуру у взаєминах, підпорядковувати свої особисті інтереси та прагнення загальносуспільним цілям

**Мета статті** — розкрити поняття «комунікативної культури» з точок зору різних наук та проаналізувати структуру й складові комунікативної культури.



**Рис. 1. Структура комунікативної культури**

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комунікативну культуру визначають як сукупність умінь і навичок у царині засобів спілкування і законів міжособистісної взаємодії, які сприяють взаєморозумінню й ефективному вирішенню завдань спілкування. Комунікативна

культура — це основа загальної культури особистості, базовий компонент її культури. Культура особистості — це прояв зрілості, розвиненості всієї системи соціально-значущих якостей, продуктивно реалізованої в індивідуальній діяльності. Індивідуальна комунікативна культура — це своєрідна візитна картка особи незалежно від її віку, фаху, посади. Основним засобом комунікації є мова, точніше, її функціонування в процесах передачі інформаційного, емоційного й інтелектуального змісту, її конкретна форма, вияв — мовлення.

Структура комунікативної культури розглядається різними науковцями з точки зору різних підходів. Найчастіше науковці визначають перелік характеристик, якими має володіти вчитель для ефективної комунікації з учнями. На думку вчених, це мають бути такі навички та вміння:

- уміння навчати учнів і керувати класом, їх поведінкою, виховувати;
- уміння слухати й чути; навички активного слухача;
- комунікативна культура;
- обізнаність у різних сферах людського життя, які не стосуються предмета викладання; широкий світогляд;
- емпатія, розуміння внутрішнього світу учня;
- віра в самовдосконалення та вдосконалення учнів (так званий потяг до «проектування»);
- спостережливість;
- творчість [2, с. 74].

У результаті аналізу і співставлення досліджень учених, які розглядали поняття «комунікативної культури» і пропонували критерії її вимірювання та способи розвитку, ми пропонуємо узагальнену структуру комунікативної культури.

Для повного розуміння формування комунікативної компетентності (основи комунікативної культури) варто розглянути механізм утворення комунікативної компетенції [6, с. 54-57].

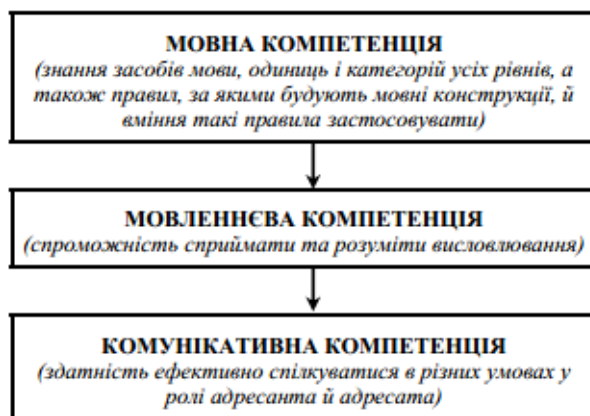


Рис. 2. Механізм утворення комунікативної компетенції

Мовна компетенція завжди розглядається в сукупності з мовленнєвою компетенцією. Розглянемо, що в порівнянні охоплюють мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції.

Отже:

- Мовна компетенція передбачає знання орфоєпіки, орфографії, лексики, словотворчих, стилістичних і граматичних норм.
- Мовленнєва діяльність реалізується засобами аудіювань, вправ з читання та говоріння, диктантів тощо.
- Соціокультурна компетенція реалізується під час вивчення особливостей національної культури, історичних фактів, аспектів релігії та побуту країни, мова якої вивчається.

– Функціонально-комунікативна компетенція виражається в умінні користуватись мовними засобами з метою створення комунікативних монологів різних стилевих напрямів [3, с. 3].

Якщо розглядати структуру комунікативної культури на прикладі вчителя, можна виділити декілька складових:

1. Індивідуально-особистісна складова. Вона характеризує вчителя з точки зору індивідуальних особливостей: характер, здібності до пізнання та засвоєння нового матеріалу, орієнтація на внутрішню чи зовнішню референцію. Адже вчитель-меланхолік і вчитель-сангвінік будуть презентувати та доносити навчальний матеріал з використанням абсолютно різних методів і прийомів. Також очевидно, що вчителі з типами темпераменту сангвінік-холерик будуть приділяти більше уваги комунікації з учнями, ніж флегматик чи меланхолік. Внутрішня та зовнішня референція вчителя буде впливати на його роль у спілкуванні — активну (ініціатор спілкування, генератор діалогів, обговорень, дискусій) або пасивну (очікування на запитання, позиція «наслідування» учнів). Також до індивідуально-особистісної складової входять устої та переконання вчителя (ідеали, норми, цінності, життєві етичні норми).

*Таблиця 1*

**Порівняльна характеристика складових мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції**

<b>Мовна компетенція</b>	<b>Мовленнєва компетенція</b>	<b>Комунікативна компетенція</b>
знання у сфері мовознавства іноземної мови	здатність сприймати, аналізувати, розуміти, давати оцінку і відтворювати почуте	навички доцільного використання засобів іноземної мови під час практики живого спілкування
уміння правопису (лексика, граматики, стилістики, орфографіки)	навички читання, аудіювання, письма, говоріння; уміння коригувати власне мовлення та мовлення співрозмовника	уміння оперувати доцільними і актуальними аргументами в процесі іншомовних комунікацій
внутрішня потреба, мотив до вивчення іноземної мови	вміння контролювати власне мовлення та результати мовленнєвої діяльності	самоконтроль та усвідомлена відповідальність за власну комунікативну поведінку, постійне підвищення вимогливості до свого мовлення, саморозвиток та вдосконалення
розуміння можливостей зображувально-виражальних засобів іноземної мови	вміння асоціативно мислити та виражати це в мовленні; здатність до мовленнєвої творчості;	ідеальна орієнтація у сферах і стилях спілкування, правильний добір вербальних на невербальних засобів та способів вираження власних думок
лінгвосоціокультурні знання про країну, мову якої вивчається	гнучкість у використанні засобів іноземної мови, володіння різними стилями мовлення з акцентом на лінгвосоціокультурні особливості	вдале встановлення і підтримання контакту із іншомовним співрозмовником, уміння змінити стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації

2. Мотиваційно-вольова складова ділиться на два компоненти:

- потребово-мотиваційний;
- емоційно-вольовий.

У різних учителів, так як і в різних людей, різна потреба в спілкуванні. Потреба в спілкуванні — дефініція зі сфери психології, це одна із соціогенних рис індивіда. Потреба в спілкуванні формується внаслідок накопичення досвіду під час міжособистісних взаємодій людини. В основі потреби в спілкуванні лежить прагнення до емоційного контакту, пошук

соціальних контактів, бажання належати до певних соціальних груп (соціальна приналежність), прагнення до участі в спільній діяльності. Тому особливо важливо на етапі підготовки майбутніх учителів використовувати вправи, методики розвитку, збільшення потреби в спілкуванні та соціалізації майбутніх учителів. Без заперечень у такому випадку їм буде набагато легше виступати ініціаторами та адміністраторами спілкування та мотивувати до нього своїх учнів.

Емоційно-вольовий компонент описує такі якості вчителя як самоконтроль, емоційну та стресостійкість (що особливо важлива при подоланні бар'єрів у спілкуванні з «важкими» учнями, учнями-інтровертами), уміння уникати та вирішувати конфлікти з учнями тощо.

3. Соціально-комунікативна складова також ділиться на два компонента:

- соціально-психологічний;
- індивідуально-комунікативний.

Віддзеркалення психологічних особливостей людини на соціум включає в себе рефлексивність, емпатію, сприйняття себе та інших.

Рефлексивність за А. Карповим — це психологічна властивість, що виражається в здатності до аналізу власної поведінки і вчинків, самопізнання, критичного сприйняття своїх особливостей і відхилень та саморегуляції власної поведінки [1, с. 8-28].

Індивідуально-комунікативний компонент більше пов'язаний з мовленнєвою культурою та навичками. Учитель має вміння встановлювати контакт, підтримувати його, вміння подавати правильний зворотний зв'язок (фідбек) і володіти повною комунікативною компетентністю [5].

Зворотний зв'язок (англ. «фідбек») є невід'ємним елементом спілкування. Процес комунікації — це не просто процес передачі інформації. Для ефективності цього спілкування необхідно давати зворотний зв'язок (інформацію про результати взаємодії співрозмовників). Зворотний зв'язок дає змогу зрозуміти, чи правильно була сприйнята подана інформація вашим співрозмовником, чи комфортно відбувається ваше спілкування. Зворотний зв'язок класифікується як: позитивний чи негативний; прямий (відверта форма зворотного повідомлення) чи опосередкований (повернення прихованої реакції в цілях коригування поведінки співрозмовника); свідомий та несвідомий (часто виражається невербальними засобами мовлення).

Типи подачі фідбеку найчастіше зводяться до самих поширених:

- Активне слухання — вид спілкування, в якому один співрозмовник демонструє повагу до того, що говорить інший співрозмовник, та проявляє максимальне включення в процес спілкування. Таке слухання часто асоціюють зі співпереживанням.

- Слухання-порада здійснюється з метою включення в процес спілкування реплік-порад у рефлексивні дії реципієнта (співрозмовника, що приймає інформацію).

- Слухання-питання має на меті уточнення інформації, контроль в обізнаності співрозмовника з певної тематики.

- Критичне слухання має характер упередженості, часто виникає при розбіжності поглядів, точок зору тощо. Таке слухання часто притаманне дискусіям, дебатам, переговорам.

Отже, підсумовуючи всі аспекти спілкування, можна сказати, що комунікативна культура — це важливий елемент загальної культури людини, який формується у процесі вербального та невербального спілкування, базуючись на етичності, емпатії, автентичності та неупередженості, допомагає подолати всі комунікативні бар'єри та конфліктні комунікативні ситуації за рахунок прийняття індивідуальних особливостей співрозмовника та аналізу зворотного зв'язку від спілкування.

### Література:

1. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А.В. Карпов // Психологический журнал. — 2006. — № 6. — С. 8—28
2. Кочетов А. И. Теория формирования личности: — в 2 ч. / А. И. Кочетов. — Минск : НИО, 1998. — 228 с.
3. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису:

Лінгводидактичні аспекти // Дивослово, 2006. — №9.

4. Петровский А.В. Психология: Учебник. М.: Изд. Центр Академия, 2002.-512 с

5. Пономаренко Л. А. Основні структурні компоненти комунікативної структури майбутнього психолога [Електронний ресурс] / Л. А. Пономаренко. — Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/tippp/2009\\_3/ponomarenko.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tippp/2009_3/ponomarenko.pdf)

6. Прокопова О. П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна із складових професійного становлення фахівця. / О. П. Прокопова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол. : П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. — Вип. 16: Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції. — С. 54 — 57

*Комунікативна культура є однією з основоположних складових педагогічної професійності. Для розвитку і підвищення культури професійних комунікацій необхідно чітко зрозуміти її структуру та загальну систему з компетенціями та виокремленими складовими. У статті розкрито узагальнене з точок зору різних наук поняття «комунікативної культури» та її структури.*

**Ключові слова:** комунікативна культура, комунікативна компетентність, мовна компетенція, фідбек.

*Коммуникативная культура является одной из основополагающих составляющих педагогического профессионализма. Для развития и повышения культуры профессиональных коммуникаций необходимо четко понять ее структуру и общую систему с компетенциями и составляющими. В статье раскрыто обобщенное из точек зрения различных наук понятия «коммуникативной культуры» и ее структуры.*

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, языковая компетенция, фидбек.

*Communicative culture is one of the fundamental components of teacher's professionalism. To develop and enhance the professional culture of communication we must clearly understand its structure and general framework of competence and extracted components. In the article we give the general point of view of different sciences of the term «communication culture» and its structure.*

**Keywords:** communicative culture, communicative competence, language competence, fidbek.

УДК 378:004.032.6

**І.Ю. Шахіна**  
м. Вінниця, Україна

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

**Постановка проблеми.** Процеси інформатизації сучасного суспільства і тісно пов'язані з ними процеси інформатизації всіх форм освітньої діяльності характеризуються процесами вдосконалення і масового розповсюдження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. Подібні технології активно застосовуються для передачі інформації і забезпечення взаємодії вчителя й учня в сучасних системах відкритої і дистанційної освіти. Сучасний учитель має не тільки володіти знаннями в галузі ІКТ, але і бути фахівцем з їх застосування у своїй професійній діяльності.

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблемам інформатизації освіти присвячені праці В. Бикова, С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, Ю. Машбиця, Є. Полат, С. Сисоєвої, І. Роберт та інших. Питання застосування інформаційних технологій у навчанні активно досліджуються В. Андрущенком, Г. Балл, Н. Балик, І. Булах, Ю. Валькманом, Р. Гуревичем, А. Гурій, А. Довгялло, А. Єршовим, М. Жалдаком, В. Житомирським, Ю. Жуком, О. Комісаровою, О. Ляшенком, Ю. Машбицем, В. Монаховим, С. Смірновим, М. Смульсоном, Н. Угриновичем та ін.). Питання інформатизації загальної та вищої освіти досліджували

В. Биков, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Касаткін, Г. Кедрович, О. Комісарова, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Й. Ривкінд, П. Стефаненко та ін. Продовжують створюватися теорії навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

**Метою нашої статті** є висвітлення питання інформаційно-комунікаційних технологій та їх використання у навчальному процесі: класифікація за методичним призначенням; дидактичні завдання, що вирішуються за допомогою ІКТ; переваги та існуючі недоліки застосування ІКТ.

**Виклад основного матеріалу.** Слово «технологія» має грецьке походження і в перекладі означає науку, сукупність методів і прийомів обробки або переробки сировини, матеріалів, напівфабрикатів, виробів і перетворення їх у предмети споживання. Сучасне розуміння цього слова містить і застосування наукових та інженерних знань для вирішення практичних завдань. Тому під інформаційними і телекомунікаційними технологіями можна вважати такі технології, які направлені на обробку і перетворення інформації.

*Інформаційні і комунікаційні технології (ІКТ)* — це узагальнююче поняття, що описує різні пристрої, механізми, способи, алгоритми обробки інформації.

Основним засобом ІКТ для інформаційного середовища будь-якої системи освіти є персональний комп'ютер, можливості якого визначаються встановленим програмним забезпеченням. Основними категоріями програмних засобів є системні програми, прикладні програми й інструментальні засоби для розробки програмного забезпечення. До системних програм, у першу чергу, належать операційні системи, що забезпечують взаємодію всіх інших програм з устаткуванням і взаємодію користувача персонального комп'ютера з програмами. До цієї категорії також належать службові або сервісні програми. До прикладних програм належать програмне забезпечення, яке є інструментарієм інформаційних технологій, — технологій роботи з текстами, графікою, табличними даними і т.д.

У сучасних системах освіти поширення набули універсальні офісні прикладні програми і засоби ІКТ: текстові процесори, електронні таблиці, програми підготовки презентацій, системи управління базами даних, органайзери, графічні пакети і т.п.

З появою комп'ютерних мереж і інших, аналогічних їм засобів ІКТ освіта набула нової якості, що пов'язана в першу чергу з можливістю оперативно отримувати інформацію з будь-якої точки земної кулі. Через глобальну комп'ютерну мережу Інтернет можливий миттєвий доступ до світових інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, баз даних, сховищ файлів, і т.д.). У найпопулярнішому ресурсі Інтернет — всесвітній павутині WWW опубліковано порядку двох мільярдів мультимедійних документів.

У мережі доступні й інші поширені засоби ІКТ, до яких належать електронна пошта, списки розсилки, групи новин, чат. Розроблені спеціальні програми для спілкування в реальному режимі часу, що дозволяють після встановлення зв'язку передавати текст, що вводиться з клавіатури, а також звук, зображення і будь-які файли. Ці програми дозволяють організувати спільну роботу видалених користувачів з програмою, що запущена на локальному комп'ютері.

Із появою нових алгоритмів стиснення даних, доступною для передачі комп'ютерною мережею, якість звуку істотно підвищилася і почала наближатися до якості звуку в звичайних телефонних мережах. Як наслідок, досить активно почала розвиватися відносно новий засіб ІКТ — Інтернет-телефонія. За допомогою спеціального устаткування і програмного забезпечення через інтернет можна проводити аудіо й відеоконференції.

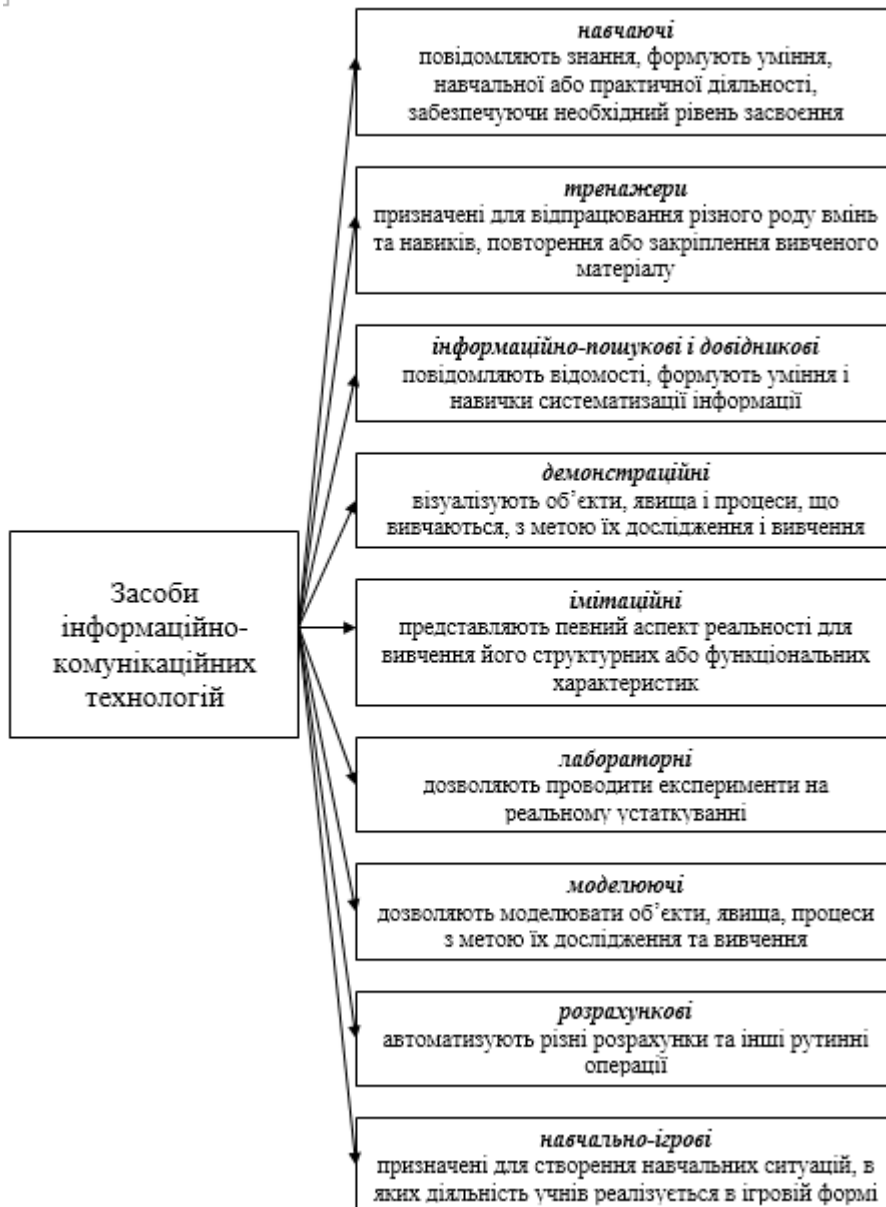
Для забезпечення ефективного пошуку інформації в телекомунікаційних мережах існують автоматизовані пошукові засоби, мета яких — збирати дані про інформаційні ресурси глобальної комп'ютерної мережі і надавати користувачам послугу швидкого пошуку. За допомогою пошукових систем можна шукати документи всесвітньої павутини, мультимедійні файли і програмне забезпечення, адресну інформацію про організації і людей.

За допомогою мережевих засобів ІКТ стає можливим широкий доступ до навчально-методичної і наукової інформації, організація оперативної консультаційної допомоги, моделювання науково-дослідної діяльності, проведення віртуальних навчальних занять



(семинарів, лекцій) у реальному режимі часу.

Існує декілька основних класів інформаційних і телекомунікаційних технологій, значущих з погляду систем відкритої і дистанційної освіти. Одними з таких технологій є відеозаписи і телебачення. Відеоплівки і відповідні засоби ІКТ дозволяють користувачам прослуховувати лекції кращих викладачів. Відеокасети з лекціями можуть бути використані як у спеціальних відеокласах, так і в домашніх умовах. Зазначимо, що в американських і європейських курсах навчання основний матеріал висловлюється в друкарських виданнях і на відеокасетах.



**Рис. 1. Класифікація засобів ІКТ за методичним призначенням**

Телебачення, як одна з найбільш поширених ІКТ, відіграє величезну роль у житті людей: практично в кожній сім'ї є хоча б один телевізор. Навчальні телепрограми широко використовуються у всьому світі і є яскравим прикладом дистанційного навчання. Завдяки телебаченню, з'являється можливість транслювати лекції для широкої аудиторії в цілях підвищення загального розвитку аудиторії без подальшого контролю засвоєння знань, а також можливість перевіряти знання за допомогою спеціальних тестів та іспитів.

Могутньою технологією, що дозволяє зберігати і передавати основний обсяг матеріалу, що вивчається, є освітні електронні видання, як поширювані в комп'ютерних мережах, так і записані на CD-ROM. Індивідуальна робота з ними дає глибоке засвоєння і розуміння матеріалу. Ці

технології дозволяють, при відповідному доопрацюванні, пристосувати існуючі курси до індивідуального користування, надають можливості для самонавчання і самоперевірки одержаних знань. На відміну від традиційної книги, освітні електронні видання дозволяють подавати матеріал у динамічній графічній формі.

Прокласифікуємо засоби ІКТ за методичним призначенням (рис. 1).

Під час підготовки до уроку з використанням ІКТ учитель не має забувати, що це урок, тобто, скласти план уроку виходячи з його цілей. Під час відбору навчального матеріалу він має дотримуватися основних дидактичних принципів: *систематичності і послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості* й ін. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його.

Такому уроку властиве наступне:

- 1) принцип адаптивності — пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей учня;
- 2) керованість — у будь-який момент можлива корекція вчителем процесу навчання;
- 3) інтерактивність і діалоговий характер навчання — ІКТ володіють здатністю «відгукуватися» на дії учня і вчителя; «вступати» з ними в діалог, що і складає головну особливість методик комп'ютерного навчання;
- 4) оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи;
- 5) підтримка в учня стану психологічного комфорту у спілкуванні з комп'ютером;
- 6) необмежене навчання — зміст, його інтерпретації і додатки необмежено великі.

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах: як під час підготовки до уроку, так і в процесі навчання: під час пояснення нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі знань, умінь та навиків.

За такого підходу комп'ютер виконує наступні функції:

**у функції вчителя комп'ютер є:**

- джерелом навчальної інформації;
- наочним посібником;
- тренажером;
- засобом діагностики і контролю;

**у функції робочого інструменту:**

- засіб підготовки текстів, їх зберігання;
- графічний редактор;
- засіб підготовки виступів;
- обчислювальна машина великих можливостей.

Під час проектування уроку вчитель може використовувати різні програмні продукти:

1. Мови програмування — з їх допомогою вчитель може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах уроку, але їх застосування для учителя-предметника складне. Складання проекту за допомогою мови програмування вимагає спеціальних знань і навиків і великих трудовитрат.

2. Можливе, під час підготовки і проведення уроку, використання готових програмних продуктів (енциклопедій, навчальних програм і т.п.).

3. Значну допомогу у підготовці і проведенні уроків надає вчителю пакет Microsoft Office, який включає окрім відомого всім текстового процесора Word ще і систему баз даних Access і електронні презентації PowerPoint. Система баз даних передбачає велику підготовчу роботу під час складання уроку, але у результаті можна одержати ефективну й універсальну систему навчання і перевірки знань. Текстовий редактор Word дозволяє підготувати роздатковий і дидактичний матеріал. Електронні презентації дають можливість учителеві при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до уроку. Уроки, складені за допомогою PowerPoint гарні й ефективні в роботі над інформацією.

Виокремимо дидактичні завдання, що вирішуються за допомогою ІКТ:

- удосконалення організації викладання, підвищення індивідуалізації навчання;

- підвищення продуктивності самопідготовки учнів;
- індивідуалізація роботи самого вчителя;
- прискорення тиражування і доступу до досягнень педагогічної практики;
- посилення мотивації до навчання;
- активізація процесу навчання, можливість залучення учнів до дослідницької діяльності;

– забезпечення гнучкості процесу навчання.

Визначимо переваги використання ІКТ:

- індивідуалізація навчання;
- інтенсифікація самостійної роботи учнів;
- зростання об'єму виконаних на уроці завдань;
- розширення інформаційних потоків під час використання Internet;
- підвищення мотивації і пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи, можливості включення ігрового моменту: розв'яжеш правильно приклади — відкриєш картинку, вставиш правильно всі букви — пересунеш ближче до мети казкового героя. Комп'ютер надає вчителю нові можливості, дозволяючи разом з учнем одержувати задоволення від цікавого процесу пізнання, не тільки силою уяви розсовуючи стіни шкільного кабінету, але за допомогою новітніх технологій дозволяє зануритися в яскравий барвистий світ. Таке заняття викликає в учнів емоційний підйом, навіть відстаючі учні охоче працюють з комп'ютером;

– інтеграція звичайного уроку з комп'ютером дозволяє вчителю перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає швидшим процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, оскільки вчителю не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), учню не доводиться чекати, поки вчитель повторить саме йому потрібний фрагмент;

– навчання з використанням ІКТ дуже привабливе і для вчителів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання учнів, зрозуміти їх, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює професійне зростання і подальше освоєння комп'ютера;

– застосування на уроці комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволить учителю за короткий час одержувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається, у всіх учнів і своєчасно його скоректувати. Також, є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного учня. Для учня важливим є те, що відразу після виконання тесту (коли ця інформація ще не втратила свою актуальність) він одержує об'єктивний результат із вказівкою помилок, що неможливе, наприклад, під час усного опитування;

– освоєння учнями сучасних інформаційних технологій. На уроках, інтегрованих з інформатикою, учні оволодівають комп'ютерною грамотністю і вчать використовувати під час вивчення різних предметів комп'ютер. З його допомогою вони вирішують рівняння, будують графіки, креслення, готують тексти, малюнки для своїх робіт. Це можливість для учнів проявити свої творчі здібності.

Але, разом з перевагами, виникають різні проблеми як під час підготовки до уроків, так і під час їх проведення.

Існуючі недоліки і проблеми застосування ІКТ:

- немає комп'ютера в домашньому користуванні багатьох учнів і вчителів, час для самостійних занять у комп'ютерних класах відведений далеко не у всіх школах;
- у вчителів недостатньо часу для підготовки до уроку, на якому використовуються комп'ютери;
- недостатня комп'ютерна грамотність учителя;
- відсутність контакту з учителем інформатики;
- у робочому графіку вчителів не відведений час для дослідження можливостей Інтернету;
- складно інтегрувати комп'ютер до поурочної структури занять;

- не вистачає комп'ютерного часу на всіх;
- у шкільному розкладі не передбачений час для використання Інтернету на уроках;
- за недостатньої мотивації до роботи учні часто відволікаються на ігри, музику, перевірку характеристик ПК і т.п.;
- існує вірогідність, що, захопившись застосуванням ІКТ на уроках, учитель перейде від розвиваючого навчання до наочно-ілюстративних методів.

**Висновки.** Тому, підсумовуючи все, варто зазначити, що комп'ютер, а також засоби ІКТ, ніколи не замінять учителя, а лише мають допомагати йому та доповнювати його.

*У статті висвітлено питання інформаційно-комунікаційних технологій та їх використання у навчальному процесі; класифікація за методичним призначенням; дидактичні завдання, що вирішуються за допомогою ІКТ; переваги та існуючі недоліки застосування ІКТ.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютер.

*Речь идет об информационно-коммуникационных технологиях, их использовании в учебном процессе; классификация за методическим назначением; дидактические задания, решаемые с помощью ИКТ; преимущества и существующие недостатки применения ИКТ.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, компьютер.

*The article deals with the Information and Communications Technologies (ICT) and their use in the educational process; the classification to the methodical purpose; didactic tasks fulfilled with ICT; advantages and disadvantages of ICT usage.*

**Keywords:** Information and Communications Technologies, computer.

УДК 37.091.3 : 001.895

Л.С. Шевченко  
м. Вінниця, Україна

## РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ

**Постановка проблеми.** Дослідження існуючих підходів у теорії і практиці реалізації педагогічних технологій свідчать про наявність істотних протиріч: між зростаючими потребами великої кількості замовників у кваліфікованих кадрах, що володіють професійними і надпрофесійними знаннями та недостатньою розробленістю сучасних підходів до формування цих якостей у випускників вищих навчальних закладів; між значною кількістю розроблених та накопичених у педагогічній науці та досвіді педагогічних технологій та їх недостатньою реалізацією в практиці вищої педагогічної освіти.

Ці протиріччя визначають необхідність проведення наукового дослідження питань реалізації педагогічних технологій при підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

**Аналіз досліджень.** Окремі питання упровадження й ефективного застосування педагогічних технологій у професійній освіті розкрито в працях В. Бикова, І. Бежа, Л. Даниленко, Р. Гуревича, О. Дубинчук, І. Зязюна, М. Кадемії, Н. Клокар, О. Козлової, І. Козловської, Г. Кедровича, В. Кухаренка, К. Макагон, І. Підласого, Є. Полат, О. Пометун, Л. Пироженко, І. Роберт, Н. Ничкало, Г. Селевко, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, П. Стефаненка, Н. Тализіної, С. Трапезникова та інших.

**Мета статті** — проаналізувати визначення поняття «педагогічні технології», «освітні технології», «технології в освіті».

**Виклад основного матеріалу.** Прототипи педагогічних технологій відомі досить давно

(наприклад, Белл-ланкастерська система взаємного навчання — кінець XVIII століття), але термінологічно поява цього поняття належать до 20-х років XX ст. Уперше термін «педагогічна технологія» згадується в роботах з педагогіки, заснованих на працях з рефлексології. При цьому досить докладно розглядається навіть не сама педагогічна технологія, а «педагогічна техніка як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять» (В. Безпалько [1, с. 21]).

Основною ознакою розвитку педагогічної технології є зміна формулювання терміну від «технології в освіті» до «технології освіти», а потім до педагогічної технології.

Виділяють декілька періодів розвитку педагогічних технологій.

Перший період (початок — середина 50-х років XX ст.) характеризується виникненням у навчальних закладах різноманітних технічних засобів подання інформації (в першу чергу в США) — засобів запису та відтворення звуку і проекції зображень, об'єднаних поняттям «аудіовізуальні засоби».

Другий період (середина 50-х — 60-і роки XX ст.) характеризується виникненням технологічного підходу до процесу навчання. Поняття «технологія освіти» розглядалося під кутом зору програмованого навчання і використання обчислювальної техніки у навчанні. Теоретичною базою цього підходу є ідея програмованого навчання, а технологічну основу склала розробка аудіовізуальних засобів, спеціально призначених для навчальних цілей: засоби зворотного зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери та ін. Під «технологією освіти» стали розуміти науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, впровадження якого неминуче веде до запланованого результату.

На думку М. Кларка — директора аудіовізуального центру Лондонського університету, первісний зміст педагогічних технологій — «застосування у сфері освіти винаходів, промислових виробів і процесів, які є частиною технології нашого часу». Це визначення відображає сучасне розуміння терміну «технологія в освіті», так як трактує його значення як непедагогічні вироби і процеси, що застосовуються в навчанні [2, с. 15].

Д. Фінн зазначав: «Тільки наївні люди вважають, що технологія — це просто комплекс апаратури і навчальних матеріалів. Це значить набагато більше. Це спосіб організації, це образ думок про матеріали, людей, установки, моделі і системи типу «людина-машина». Це перевірка економічних можливостей проблеми. Крім того, технологія має суттєве відношення до взаємодії науки, мистецтва і людських цінностей» [3, с. 56]. Пізніше він пише в «Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технологій»: не будучи синонімом «засобів навчання», педагогічна технологія є міждисциплінарним конгломератом, що має зв'язки (відносини) фактично з усіма аспектами освіти від короткого навчального фрагмента до національної системи з усіма її функціями».

Третій період (70-ті роки XX ст.) характеризується розширенням бази педагогічних технологій. Змінюється методологічна основа педагогічних технологій, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. У цей період технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу, а дослідники розуміють педагогічні технології як вивчення, розробку і застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки [2, с. 15].

У результаті аналізу 102 джерел (монографій і статей) П. Мітчелл формулює остаточне, на його думку, визначення педагогічної технології: «Педагогічна технологія є залузь дослідження і практики (в рамках системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів» [4, с. 122].

Ф. Персіваль і Г. Еллінгтон вважають, що термін «технологія в освіті» включає будь-які можливі засоби подання інформації. Це «устаткування, що використовується в системі освіти, таке як телебачення, мовні лабораторії і різні засоби проекції зображень ... Іншими словами технологія в освіті — це аудіовізуальні засоби». У цьому визначенні акцент зміщується від «технології в освіті» до «технології освіти», так як воно об'єднує спеціально створені та

пристосовані засоби забезпечення навчального процесу (мовні лабораторії та телебачення) та методику їх застосування [5, с. 12].

Технологічний підхід до навчання передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантований успіх поставлених навчальних цілей. Використання технології навчання призводить до відповіді на запитання про те, як найкращим чином досягти цілей навчання. У цьому сенсі, педагогічні технології — це інструментарій досягнення цілей.

З початку 80-х рр. XX ст. частіше почав вживатися термін «педагогічні технології». Триваюча піввікова дискусія про сутність педагогічних технологій знайшла відображення в численних визначеннях різних авторів, педагогічних комісій і асоціацій. Але і нині у визначенні сутності педагогічних технологій немає єдиного погляду: одні розуміють це як певну систему вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання; інші — цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання; треті — цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів. Кожний з цих підходів має право на існування, оскільки охоплює різні сторони навчального процесу. Тому існує велика кількість педагогічних технологій.

Проаналізуємо ще кілька підходів до досліджуваної проблеми.

Педагогічною технологією зазвичай називають напрямок педагогіки, мета якого — підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення студентом запланованих результатів навчання. Основна увага в педагогічних технологіях концентрується не на засобах, а на системній організації навчального процесу, тобто всяка педагогічна технологія являє собою систему. Центральне місце при цьому займає результат навчання, який може бути запланований, досягнутий, а сама технологія при цьому — відтворена. При цьому необхідно враховувати людський фактор, особистість викладача і особливості студентів (Г. Селевко [7, с. 44]).

Педагогічна технологія — це міждисциплінарний конгломерат ідей, тенденцій, концепцій, систем, підходів, способів, методів і засобів навчання, що використовуються для підвищення ефективності освіти і мають зв'язки (відносини) з усіма галузями педагогічної теорії і практики. Сучасний статус педагогічна технологія набула в процесі більш ніж піввікової еволюції, що здійснюється в умовах циклової зміни типів навчання по лінії «вербальне — аудіовізуальне — програмоване — мультимедійне — гіпермедійне» (В. Боголюбов [3, с. 15]).

М. Бершадський пропонує наступні точки зору на сучасне розуміння і застосування поняття педагогічної технології:

«1. Поняття застосовується інтуїтивно до будь-яких педагогічних процесів і явищ, його значення або не зовсім усвідомлюється, або усвідомлюється лише частково і асоціюється з модним педагогічним терміном. Будь-яка педагогічна діяльність оголошується технологією.

2. Технологія як мистецтво, майстерність викладання, спілкування з учнями. Поняття включає безліч конкретних прийомів взаємодії з учнями в різних ситуаціях.

3. Класична технологія (алгоритмічна парадигма). Застосовується для опису моделей освітнього процесу відповідно до парадигми виробничого технологічного процесу. Модель будується на теоретичній основі і включає в себе: модель особистості учня з описом параметрів, що підлягають контролю, та способів їх діагностики; систему педагогічних впливів на учня, що складається з відомих операцій, що реалізують певну теоретичну концепцію навчання: систему діагностично й операційно певних цілей освіти. У цьому значенні поняття технології володіє екологічною валідністю.

4. Технологія особистісно центрованої освіти (стохастична парадигма). Застосовується для опису стохастичних моделей освітнього процесу, заснованих на проектуванні середовища навчання, яке впливає на ймовірність його протікання в різних напрямках. Термін з'явився недавно, в цьому значенні він рідко сприймається в педагогічному середовищі» [7, с. 41].

Н. Михайлова так визначає педагогічну технологію: «Це процес досягнення певних результатів із зміни вихідного стану об'єкта за допомогою використання властивих конкретній галузі діяльності сукупності методів, засобів, способів. Одночасно наука про такі процеси розкриває закономірності їх здійснення найбільш ефективним і економічним шляхом. Причому

педагогічна технологія спрямована на одержання певного результату і відтворення за подібних умовах» [8, с. 12].

З цього визначення нам важливий момент, пов'язаний з використанням властивих конкретній галузі діяльності (а саме, в сфері освіти в цілому і освітньому процесі зокрема) сукупності методів, засобів, способів і обов'язково в галузі освіти (на нашу думку) — форм.

При цьому — методи і форми — належать до дидактики, а підґрунтям для них є педагогічна техніка (засоби і прийоми) які, будучи доповнені особистісними особливостями вчителя (інтуїція, манера поведінки, міміка, жести, відносини тощо), є педагогічним мистецтвом. «Говорячи, що це майстерний педагог, що його мистецтво викладання велике, ми підкреслюємо саме наявність інтуїції, заснованої на досвіді, яку ми не навчилися передавати, тобто не перетворили на об'єкт наукового розгляду» (В. Гузєєв [2, с. 33]).

Цю лінію розвиває П. Сілайчев, який визначає педагогічну технологію на рівні організаційної системи, що забезпечує досягнення певного педагогічного результату при послідовному виконанні учнями низки завдань в умовах застосування спеціально відібраних змісту навчання, методів, прийомів, форм організації навчально-виховної роботи та матеріального оснащення, тобто як шлях досягнення певного педагогічного результату.

Отже, можна зробити висновок, що педагогічна технологія є радикальним оновленням інструментальних і технологічних засобів педагогіки і методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки і освітньої практики.

Масштаби створення нової технології можуть бути різними: від заняття і системи занять до великомасштабної акції перегляду методичної системи навчання, змісту навчання, навчального процесу, проектування професійної школи нового типу.

Важливо підкреслити, що поняття «педагогічна технологія» ширше, ніж поняття «методика навчання» (що з цього приводу вченими ведеться постійна полеміка). Поняття педагогічної технології предметного і локального рівнів майже повністю перекривається поняттям методик навчання; різниця між ними полягає лише в розстановці акцентів. У технологіях більше представлена — процесуальна, кількісна та розрахункова компоненти, у методиках — цільова, змістовна, якісна та варіативно-орієнтовна сторони. Технологія відрізняється від методик своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо талановитий викладач, якщо здібні студенти, гарні батьки ...). Змішування технологій і методик призводить до того, що іноді методики входять до складу технологій, а іноді, навпаки, ті чи інші технології — до складу методик навчання.

Таким чином, педагогічна технологія показує, як найкращим чином досягти цілей навчання. Вона спрямована на послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання. Якщо методика в більшості випадків — це сукупність рекомендацій з організації та проведення навчального процесу, то педагогічну технологію відрізняє два принципових моменти: 1) технологія — це гарантованість кінцевого результату; 2) технологія — це проект майбутнього навчального процесу. Крім того, педагогічна технологія включає і процес створення, а не тільки застосування конкретних методів і форм навчання. Педагогічна технологія — це ієрархізована упорядкована система процедур, неухильне виконання яких гарантує досягнення певного запланованого результату. Іншими словами, педагогічна технологія — це набір технологічних процедур, що забезпечують спільну діяльність викладача і студента і гарантованість кінцевого запланованого результату.

Сутність педагогічної технології полягає в попередньому проектуванні процесу навчання з урахуванням дидактичних цілей і необхідного рівня засвоєння. Педагогічні технології орієнтовані на студентів, при цьому акцент зроблений як на розвиток навчально-пізнавальної діяльності студента, яка дозволяє йому досягти успіху за рахунок власних дій, так і на розвиток особистості в цілому: на постановку цілей і об'єктивний контроль за якістю засвоєння навчального матеріалу. Нарешті, педагогічні технології спрямовані на реалізацію принципу цілісності структури і змістовності компонентів навчально-виховного процесу.

Зустрічається також застосування термінів-ярликів, не зовсім науково коректне, усталене

за деякими технологіями (колективний спосіб навчання, метод Шаталова, система Палтишева, вальдорфська педагогіка та ін.) На жаль, уникнути термінологічних неточностей, що утрудняють розуміння, не завжди вдається.

Суттєвими рисами сучасних трактувань поняття «педагогічна технологія» є, на думку М. Михайлової, наступні:

- «технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі її лежать ціннісні орієнтації, цільові установки автора чи колективу, що мають формулу конкретного очікуваного результату;
- технологічний ланцюжок педагогічних дій вибудовується чітко відповідно до поставленої мети і має гарантувати всім учням досягнення і міцне засвоєння рівня державного стандарту освіти;
- функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність викладача та учнів з урахуванням принципів індивідуалізації;
- поетапне та послідовне втілення елементів педагогічної технології має бути відтворено будь-яким викладачем з урахуванням авторського почерку педагога;
- органічною частиною педагогічної технології є відповідність цієї стратегії навчання діагностичним процедурам, критеріям, показникам та інструментарію вимірювання результатів діяльності» [8, с. 67].

Деякі вчені зазначають, що словосполучення «педагогічна технологія» є неточним перекладом з англійського «educational technology» – «освітня технологія». До недавнього часу ця неточність не викликала ніякого дискомфорту. Але нині під назвою «педагогічна технологія» все частіше фігурують роботи, присвячені проблемам виховання. У зв'язку з цим з'являється потреба в розмежуванні цих понять. Можна прийняти термін «дидактична технологія», як це має місце, наприклад, у Болгарії, або «освітня технологія», що найбільш точно відповідає початковому змісту.

Підбиваючи підсумки дискусії про значення поняття «educational technology», Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікувала в 1979 році «офіційне» визначення. «Освітня технологія — це комплексний, інтегративний процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і управління вирішенням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань».

Це визначення виявилось в той час настільки всеохоплюючим, що подальші зміни в формулюванні педагогічних технологій відбувалися лінією уточнення мозаїки значень педагогічних технологій та їх спеціалізації.

Як зазначено в «Глосарії термінів» поняття педагогічна технологія має два значення: «У первинному сенсі педагогічна технологія означає використання в педагогічних цілях засобів, породжених революцією в галузі комунікацій, таких, як аудіовізуальні засоби, телебачення, комп'ютери й інші види «жорстких» та «м'яких» засобів. У новому і ширшому сенсі це — систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найбільш ефективної форми освіти. У цьому сенсі педагогічна технологія в якості теоретичного інструменту використовує системний аналіз».

У «Глосарії сучасної освіти» розглядають три підходи до визначення поняття «освітня технологія»:

1. Систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення більш ефективної форми освіти.
2. Рішення дидактичних проблем в руслі управління навчальним процесом з точно заданими цілями, досягнення яких має піддаватися чіткому опису і визначенню.
3. Виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність за допомогою конструювання і застосування прийомів і матеріалів, а також за допомогою методів, що застосовуються.



**Висновки.** Таким чином, виділяють чотири етапи визначення педагогічної технології. Нині триває четвертий етап — визнання педагогічних технологій міждисциплінарним конгломератом, що функціонує на базі всіх відомих галузей педагогічного знання, а також використовує в своєму науковому апараті досягнення інших наук (кібернетика, логіка, соціологія, інформатика, оптика, акустика, професійний менеджмент та ін.).

Коротко підсумуємо підходи до понять «освітня технологія», «технологія в освіті» і т.п., що широко використовуються поряд з «педагогічною технологією» в педагогічній літературі. У зарубіжній педагогічній теорії і практиці «технології в освіті» пов'язані із застосуванням в освіті досягнень науки і техніки: аудіовізуальних засобів, відеоапаратури, комп'ютерів, програмованого навчання, оргтехніки, технічних засобів навчання, тренажерних комплексів. У вітчизняній педагогіці «технології в освіті» асоціюються з інноваціями, що стосуються організаційних форм і методів навчання, методології проектування навчального процесу, комп'ютеризації і т.п. «Технологія в освіті» ототожнюється з системою організаційних, юридичних, економічних, фінансових, господарських, науково-методичних, педагогічних заходів, необхідних для розвитку освітніх систем, для здійснення освітнього процесу в навчальних закладах. Технологія освіти має розглядати комплексні питання управління освітою: керівництво навчальними закладами, управління в навчальному закладі, організацію та діяльність соціальних служб, матеріально-технічне забезпечення, фінансово-господарську діяльність.

Відзначимо важливість підходу до педагогічної технології як до системного об'єкту, зі структури якого можна вичленувати в рамках конкретного дослідження окремі елементи, що мають ознаки технологічності (наприклад, форми, методи навчання, що базуються на особливостях змісту навчання).

### Література:

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем : монография / В. П. Беспалько. — Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1977. — 304 с.
2. Finn J. D. Technology and The Instructional Process in Lumsdaine A. A., Glasser (eds.) Teaching machines and Programmed Learning : A Source Book / Finn J. D. — Department of Audiovisual Instruction, National Education Association, Washington, DC. — 1960. — 552 p.
3. Боголюбов В. И. Эволюция педагогических технологий / Боголюбов В. И. // Школьные технологии. — № 4. — 2004. — С. 12-21.
4. Mitchell P. D. Educational Technology : Panacea or Placebo II Bajpai A. C. and Leedham. (Edc.) Aspects of Educational Technology, 4. / Mitchell P. D. — London : Pitham, 1970. — 233 p.
5. Ellington H. A. Handbook of Educational Technology / Persival F., Ellington H. A. — London : Kogan Page Ltd, 1984. — P. 12.
6. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Селевко Г. К. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 144 с.
8. Бершадский М. Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе / Бершадский М. Е. // Образовательные технологии. — № 1. — 2004. — С. 41-59.
9. Михайлова Н. Н. Целеполагание педагогической деятельности в условиях технологизации образования / Михайлова Н. Н. — М. : Издательский центр Академии профессионального образования, 2002. — 184 с.

*У статті проаналізовано підходи українських та зарубіжних учених до визначення понять «педагогічні технології», «освітні технології», «технології в освіті». Розглянуто чотири періоди розвитку педагогічних технологій. Визначено, що поняття «освітні технології» в закордонній науці і практиці навчання пов'язане з безпосереднім процесом навчання, а у вітчизняній – тотожне поняттю «технологія освіти», тобто освітня технологія пов'язана з освітніми системами, а педагогічна технологія – з педагогічними системами, з процесом навчання.*

**Ключові слова:** освітня технологія, педагогічна технологія, методика навчання, метод, засіб, форма навчання.

*В статье проанализированы подходы украинских и зарубежных ученых к определению понятий «педагогические технологии», «образовательные технологии», «технологии в образовании». Рассмотрены четыре*

периода развития педагогических технологий. Определено, что понятие «образовательные технологии» в зарубежной науке и практике обучения связано с непосредственным процессом обучения, а в отечественной – тождественно с понятием «технология образования», то есть образовательная технология связана с образовательными системами, а педагогическая технология – с педагогическими системами, с процессом обучения.

**Ключевые слова:** образовательная технология, педагогическая технология, методика обучения, метод, средство, форма обучения.

*The paper analyzes the approaches of Ukrainian and foreign scientists to the definition of «educational technology», «educational technology», «technology in education». We consider four periods of development of educational technology. Determined that the term «educational technology» in foreign science and practice of education is associated with the direct learning process, and in this country – is identical to the concept of «technology education», that is, an educational technology is associated with educational systems and educational technology – with educational systems, with the learning process.*

**Keywords:** educational technology, educational technology, teaching methodology, methods, means, form of training.

УДК37.011.3-051-047.22

О.О. Шестопалюк  
м. Вінниця, Україна

## ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ І ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття у педагогічній теорії та практиці з'явилося багато термінів і понять, пов'язаних з інноваційними процесами в освіті й суспільному житті. До них повною мірою можна віднести поняття «професійна компетентність». У законі України «Про загальну середню освіту» вчитель визначається як «особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює професійну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах освіти».

**Аналіз попередніх досліджень.** Питання формування професійної компетентності вчителів розглядаються у роботах багатьох українських та закордонних дослідників: В. Адольфа, Н. Бібік, Т. Браже, Д. Бритела, Р. Гуревича, І. Зимньої, Б. Ельконіна, Р. Квасниці, М. Кабардова, Н. Кузьміної, М. Кадемії, В. Кальнея, В. Ландшеєр, О. Локшиної, А. Маркової, П. Мерсера, Л. Мітіної, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, М. Робінсона, А. Хуторського, М. Чошанова, В. Шахова та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні дефініції «професійна компетентність учителя» та визначенні поняття «професійна компетентність учителя правознавства».

Розвинені країни світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Сполучені Штати Америки, Франція, деякі країни Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. — розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, уміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством.

Поняття «компетентність» (спеціальні структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання) введено у науковий обіг понад чверть століття тому.

Аналізуючи наукові джерела з цієї проблеми, ми звернули увагу на різні підходи до розуміння змісту та сутності поняття «компетентність».

В. Безрукова зазначає, що компетентність — це «володіння знаннями, вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки».

А. Бермус дає наступне визначення: «компетентність (компетенція) — узагальнена спроможність до розв’язання життєвих і професійних задач у тій чи іншій галузі».

Т. Вороніна трактує компетентність як «здатність людини адекватно і глибоко розуміти реальність, правильно оцінити ситуацію, в якій доводиться діяти, а також правильно застосовувати свої знання. Фактично, компетентність — це здатність людини вирішувати проблеми».

В. Дьомін пропонує таке визначення компетентності: «це рівень умінь особистості, котрі визначають ступінь відповідності певної компетенції, дозволяючої діяти конструктивно у змінних соціальних умовах».

Д. Іванов вважає: «Компетентність — це характеристика, що одержується людиною за підсумками оцінки ефективності/результативності її дій, які спрямовані на розв’язок певного кола значимих задач/проблем».

Ю. Майсурадзе розмежував підходи до визначення компетентності на три групи: «означення компетентності як знання справи, знання науки управління; включення в зміст компетентності рівня освіти, досвіду роботи за фахом, стану роботи; розгляд компетентності у взаємозв’язку знань і засобів їх реалізації у практиці».

За Г. Єльніковою та В. Масловим, компетентність — це «готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та спеціальні обов’язки відповідно до сучасних теоретичних надбань, кращого досвіду, наближаючись до світових вимог і стандартів».

На думку Н. Мойсеюк, компетентність означає «коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі».

Е. Огарев вважає, що «компетентність — категорія оцінна, вона характеризує людину як суб’єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей людини дає їй можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення, які приводять до раціонального успішного досягнення поставлених цілей». Автор розкриває компетентність як стійку здатність до діяльності із знанням справи.

На думку Л. Фішмана, під компетентністю слід розуміти «не лише знання та вміння в тій чи іншій галузі, навіть не сукупність окремих процедур діяльності, а здібності, які дозволяють людині здійснювати роботу в цілому».

Ю. Ємельянов розглядає компетентність як «рівень знань соціальних та індивідуальних форм активності, які дозволяють індивіду в рамках своїх можливостей і статусу успішно функціонувати в суспільстві».

Зовсім інший підхід до трактування цього поняття пропонує М. Чошанов, який вивів формулу: «Компетентність = Мобільність знань + Гнучкість методу».

Питання компетентності фахівця привертають увагу сучасних зарубіжних учених (Г. Московіц, Р. Оксфорд, Р. Скарселла, Е. Стевік, Е. Тарун, Д. Юле). Багато експертів і фахівців-практиків пропонують власні трактування. Як показує аналіз досліджень цієї проблеми у провідних зарубіжних країнах (США, Англія, Німеччина, Франція), відбувається зміщення акценту до вимог сучасного працівника з формальних факторів його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

Слід зазначити, що у сучасному науково-педагогічному обігу крім поняття «компетентність» вживається термін «компетенція».

Компетенція в перекладі з латинського *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом. *Competent* (франц.) — компетентний, правоспроможний. *Competent* (лат.) — відповідний, здібний. *Competere* — вимагати, відповідати, бути придатним. *Competence* (англ.) — здібність (компетенція). Компетентність — поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетентна у певній галузі людина має відповідні знання і здібності, які дозволяють їй обґрунтовано висловлюватися про цю галузь і ефективно в ній діяти.

Ми узагальнили декілька підходів до визначення цих понять:

- обидва терміни вживаються як синоніми (Т. Гудкова, С. Дружилова, О. Зеєр, А. Миролюбов та ін.);
- компетенції вважають складниками компетентності (К. Махмурян, І. Перестороніна, В. Софронова та ін.);
- компетенції — складні узагальнені способи діяльності, які опановують під час навчання, компетентність є результатом набуття компетенцій (А. Хуторський);
- компетентність — здатність до діяльності, а компетенція — коло повноважень певної особи (С. Шишов, В. Кальней);
- компетентність — деяка особистісна характеристика, а компетенція — сукупність конкретних професійних або функціональних характеристик (В. Введенський).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що деякі дослідники не розділяють поняття компетентність і компетенція, вважають їх синонімами, на наш погляд, очевидно, що ці поняття являють собою самостійні лінгвістичні одиниці, оскільки мають різні дефініції: компетентність — необхідний набір знань, умінь, навичок, способів діяльності для функціонування в певній галузі; компетенція — певна галузь реалізації певних знань і вмінь.

Проблема визначення поняття «професійна компетентність учителя» стала предметом суперечки педагогів, психологів, фізіологів, практиків. Проте і нині єдиного підходу до визначення цього терміну немає.

Поняття професійної компетентності вчителя формулюється в довідковій літературі наступним чином: «володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості; сукупність знань, досвіду, вмінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб та інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки» (Г. Коджаспірова, А. Коджаспіров) [1, с. 62].

На думку В. Адольфа професійна компетентність учителя – «це складне утворення, що включає в себе комплекс знань, умінь, властивостей і особистісних якостей, що забезпечують варіативність, оптимізацію та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [2, с. 118].

А. Акімова трактує професійну компетентність учителя як суму знань, умінь, навичок, засвоєних суб'єктом у процесі навчання, – у вузькому розумінні поняття, і як рівень успішності взаємодії з навколишнім середовищем – у широкому [3, с. 43].

Н. Радіонова та А. Тряпціна визначають професійну компетентність учителя як «інтегральну характеристику, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів» [4].

На думку В. Сластьоніна, І. Ісаєва, А. Міщенко й Є. Шиянова, професійна компетентність педагога виражає «єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та характеризує його професіоналізм», при цьому основу структури компетентності вчителя складають чисельні педагогічні вміння, що характеризують цю готовність» [5, с. 223].

Н. Кузьміна визначає професійну компетентність педагога як його обізнаність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини; як «здібності педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і приписів, що накладаються на навчально-виховний процес відповідно до педагогічних норм, в яких він здійснюється» [6, с. 24].

В. Серіков стверджує, що професійна компетентність учителя виражається у здатності «встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку учня, в умінні дібрати адекватні засоби і методи з метою створення умов для розвитку особистості учня» [7].

У розумінні Н. Хмель професійна компетентність педагога – це єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [8, с. 67].

Науковці у своїх дослідженнях звертаються до інших понять, наприклад «педагогічна

компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», «компетентність фахівця сфери освіти» та ін. визначаючи сутність та зміст, виявляють соціальні, педагогічні, психологічні умови становлення цього феномену.

В. Міжериков та М. Єрмоленко вважають, що педагогічна компетентність учителя — це «єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення професійної діяльності».

Л. Мітіна пов'язує педагогічну компетентність із гармонійним поєднанням знання предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

І. Колесникова та М. Горчакова-Сібірська зазначають, що педагогічна компетентність — це «інтегральна професійно-особистісна характеристика, що зумовлює готовність і здатність виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів, вимог».

Е. Рогов розуміє педагогічну компетентність як «професіоналізм педагога», вкладає в це поняття такі сукупні характеристики, які відображають психофізіологічні, психічні й особистісні зміни, що відбуваються в роботі вчителя в самому процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах.

Використовуючи термін «професійно-педагогічна компетентність», С. Молчанов характеризує її як «обсяг компетенцій, коло повноважень у професійно-педагогічній діяльності, тобто розглядає компетентність як системне поняття, а компетенції — як його складову частину». Учений пропонує визначати компетентність у широкому (підтверджене право належності до певної професійної групи працівників, що визнається з боку соціальної системи загалом та представників інших професійних груп — зокрема) й вузькому (професійна компетентність — це коло питань, у яких суб'єкт наділений пізнаннями, досвідом і сукупність яких відтворює соціально-професійний статус та професійну кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості (здібності) й якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності) сенсах. На нашу думку, друге визначення є більш чітким, а в першому автор фактично ототожнює поняття «професійна компетентність» і «рівень освіти».

Є. Сахарчук використовує термін «компетентність фахівця сфери освіти», розуміючи під ним «інваріантні характеристики його особистості як професіонала, що дозволяють ефективно реалізовувати професійну діяльність».

Т. Стефановська зазначає, що професіоналом можна вважати вчителя, який «особистісно налаштований і відданий педагогічній професії; успішно вирішує завдання навчання і виховання, використовуючи сучасні технології; освоює норми, еталони професії, досягає майстерності в ній, усвідомлено розвиваючи свою індивідуальність засобами професії, разом з тим усвідомлює перспективу, зону свого найближчого розвитку; соціально активний у суспільстві, вирішуючи проблеми всередині професії та пов'язані з нею тощо» [9, с. 134].

Ф. Гоноболін розглядає працю вчителя як творчий процес, де головним є знання з предмета й уміння ці знання використовувати. Автор вважає, що в «процесі діяльності виявляються якості особистості, особливості психічних процесів і властивостей людини, а провідне значення мають самовдосконалення і творчість» [10, с. 100]. На нашу думку, творчість — це оригінальне розв'язання будь-якого завдання, пов'язаного з працею вчителя, і якщо він творчо мислить, значить, він компетентний у своїй професійній діяльності.

При розгляді різних підходів до змістового наповнення поняття «професійна компетентність» ми намагалися звернути увагу на поступове уточнення змістовної частини цієї категорії. Разом з тим, особливе значення для нас мав аспект проблеми, пов'язаний з джерелом ключового визначення досліджуваного поняття, що допомогло сформулювати власне розуміння цієї категорії.

Ми вважаємо, що *професійна компетентність учителя* — це сукупність різнобічних науково-теоретичних знань і практичних навичок, що допомагають успішно виконувати

педагогічну діяльність, уроджених здібностей до співпраці з іншими людьми, в поєднанні з належними моральними якостями, що сприяє ефективній взаємодії з учнями у педагогічному процесі на основі використання сучасних методик та технологій навчання.

Головний показник якості професійної підготовки — здатність і готовність застосовувати одержані знання у професійній діяльності, що дозволяє говорити про інтегративну природу компетентності, що формується на основі діалектично пов'язаних частин (знань, структур, способів діяльності, особистісних якостей).

Шведськими й американськими вченими В. Чіпанах, Г. Вайлер і Я. Лефстед розроблено концепцію «інтегрованого розвитку компетентності». У розумінні авторів «компетентність» є сумою знань, умінь і навичок у широкому сенсі, набутих у процесі навчання. Т. Вудворд вважає, що компетентність особистості є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань.

У галузевому стандарті вищої освіти України галуззю професійної діяльності вчителя правознавства визначено сферу освіти, в тому числі середню загальну (повну) освіту, органи управління освітою, органи системи правоохорони, в тому числі ювенальної юстиції. Для повноцінної підготовки фахівця до роботи в зазначених галузях необхідна розробка такої технології навчання, що забезпечила б можливість ефективної діяльності в кожному із зазначених напрямів.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів правознавства характеризується: гуманістичною спрямованістю, що проявляється в орієнтації на універсальні цінності, визнання і пошану свободи вибору кожної людини, відповідальність за свій вибір як умову розвитку особистості та її самореалізацію; цілісністю, яку ми розуміємо як взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку особистості студента за умови системного формування професійно орієнтованих знань, їх поліфункціональності; комунікативністю і компетентністю; необхідністю формувати інформаційно компетентну особу через залучення студентів до роботи в інформаційному освітньому середовищі; розвитком почуття національної самосвідомості і пошани до інших народів, вихованням почуття історичної пам'яті, набуття досвіду ціннісного самовизначення; зміщенням акценту від засвоєння суми знань до їх конструювання, при якому системотворчим ядром навчально-виховного простору стає особа студента, включена в систему ціннісних стосунків.

Таким чином, *професійна компетентність учителя правознавства* — це інтегративна властивість особистості, яка володіє комплексом професійно важливих науково-теоретичних знань і практичних навичок, уроджених здібностей до педагогічної діяльності, в поєднанні з належними моральними якостями, що сприяє розвитку особистості учнів та їхньої правової грамотності на основі використання сучасних методик та технологій навчання.

**Висновки.** Розглядаючи професійну компетентність учителя як інтегративну властивість особистості, ми маємо на увазі професійно важливі здібності педагога, необхідні для ефективного виконання ним завдань навчання, розвитку та виховання учнів, що забезпечують професійну діяльність вчителя. Ці властивості визначають його можливості, здібності до виконання педагогічної діяльності. Сутністю здібностей як психічного новоутворення є готовність до продуктивного виконання нових завдань.

Безсумнівно, найважливіша умова формування професійної компетентності — ставлення майбутнього вчителя правознавства до професії на основі розуміння її самоцінності, сприйняття себе як професіонала, потреба у професійному удосконаленні. Також дуже важливою умовою є готовність до правового захисту учителів, до розвитку правової грамотності учнів.

Отже, компетентність не існує в готовому вигляді. Кожен суб'єкт має створити її для себе заново. Можна засвоїти чиесь відкриття, правило, але не компетентність, її необхідно виробити як продукт індивідуальної творчості і саморозвитку.

### Література:

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. — М. : ИКЦ

«МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — 566 с.

2. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / Адольф В. А. — Красноярск, 1998. — 118 с.

3. Акимова А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров / Акимова А. П. // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы.— Ленинград, 1973. — [вып. 1]. —115 с.

4. Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. — Режим доступа : <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgppu-75.pdf>.

5. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1998. — 512 с

6. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Кузьмина Н. В. — Л. : Знание, 1985. — 148 с.

7. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / Сериков В. В. — М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.

8. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя / Хмель Н. Д. — Алматы : Гылым, 1998. — 319 с.

9. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство : курс лекций : учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Стефановская Т. А. — М. : Изд-во «Совершенство», 1998. — 368 с.

10. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Гоноболин Ф. Н. // Вопросы психологии. —1975 —№ 1. — С. 100-111.

*У статті проаналізовано підходи до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність учителя» у педагогічній і психологічній науці та практиці. Сформульовано поняття «професійна компетентність учителя правознавства» – це інтегративна властивість особистості, яка володіє комплексом професійно важливих науково-теоретичних знань і практичних навичок, уроджених здібностей до педагогічної діяльності, в поєднанні з належними моральними якостями, що сприяє розвитку особистості учнів та їхньої правової грамотності на основі використання сучасних методик та технологій навчання.*

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність учителя, вчитель правознавства.

*В статье проанализированы подходы к определению понятий «компетентность», «профессиональная компетентность учителя» в педагогической и психологической науке и практике. Сформулировано понятие «профессиональная компетентность учителя правоведения» – это интегративное свойство личности, которая владеет комплексом профессионально важных научно-теоретических знаний и практических навыков, врожденных способностей к педагогической деятельности, в сочетании с надлежащими моральными качествами, способствует развитию личности учащихся и их правовой грамотности на основе использования современных методик и технологий обучения.*

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность учителя, учитель правоведения.

*This paper analyzes approaches to definitions of «competence», «professional competence of teachers» in pedagogical and psychological science and practice. The notion of «professional competence law teacher» – is an integrative property of the individual who owns a set of important scientific and professional knowledge and practical skills innate ability for teaching activities, combined with the proper moral character, which contributes to the development of individual students and their legal literacy through the use of modern techniques and technology education.*

**Keywords:** competence, professional competence of teachers, law teacher.

## ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ ЯК ОСНОВА МЕТОДОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У СУЧАСНІЙ ІНЖЕНЕРНІЙ ОСВІТИ

**Постановка проблеми.** У цей час у вітчизняних і зарубіжних вищих навчальних закладах виникла необхідність нової орієнтації педагогічного процесу у напрямі професійної підготовки фахівців, здатних до самостійного розв'язання складних науково-технічних та інженерно-конструкторських задач у виробничих умовах, що нестримно змінюються. Перспектива такої орієнтації відкривається при компетентісному підході до побудови системи підготовки інженерів. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», затвердженій Указом Президента України 25.06.2013 року, наголошується: «Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а здатності їх самостійно застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства компетентних громадян» [1, с. 8].

У межах формально-знаннєвої освітньої парадигми, що склалася у педагогіці індустріального суспільства, підготовка фахівців, у першу чергу, передбачає засвоєння певного обсягу знань, а також набуття вмінь і навичок, що забезпечують відповідність здобутої кваліфікації передбачуваному робочому місцю [2, с. 3].

Компетентісний підхід, що є основою нової освітньої парадигми, має гарантувати не лише засвоєння знань, вмінь і навичок, але й формування креативних здібностей фахівців для подальшого самостійного пізнання, формування професійного універсалізму і, як наслідок, готовності до можливих змін у способах здійснення професійної діяльності і навіть її сфері [3, с. 172]. У свою чергу, креативні здібності, що надають можливість зіставляти нові знання з вже відомими й освоювати ці нові знання, і професійний універсалізм, що надає можливість визначати майбутні нові напрями професійного розвитку і працювати за цими напрямими, формуються на основі фундаментальних знань. Отже фундаментальні знання, як зазначено в [4, с. 9], порівняно повільно змінюються за часом і зберігають свою значущість протягом трудового стажу людини. Тому фундаменталізація професійної підготовки в технічному ВНЗ, що спрямована на випуск фахівців, здатних на основі інваріантних, стрижньових знань знаходити розв'язки нових природних, виробничих і соціальних проблем, а також та, що формує креативні якості особистості, на нашу думку, є основою методології компетентісного підходу в сучасній інженерній освіті.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Фундаменталізація професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі не є новою проблемою педагогіки вищої школи.

Вища технічна школа радянського часу була орієнтованою на глибоку фундаментальну підготовку студентів з математики, фізики, хімії, теоретичної механіки [5, с. 56]. Зазначена фундаментальна підготовка ще в ті роки обґрунтовано вважалася передпосиланням високої адаптованості випускників технічних ВНЗ до практичної діяльності.

У країнах пострадянського простору, у зв'язку з низкою об'єктивних обставин, відбулося суттєве погіршення фундаментальної підготовки студентів технічних спеціальностей як у частині природничо-математичній, так і профільній складових. Зокрема, у профільній освіті студентів технічних університетів стихійне зростання кількості спеціальних дисциплін, обумовлене експоненціальним збільшенням обсягів інформації у сучасному суспільстві, попередило вдосконалення змісту і методології професійної інженерної освіти [4, с. 13].

Таким чином, виникло протиріччя між необхідним рівнем фундаментальної професійної підготовки в технічному ВНЗ і існуючим змістом, а також методологією професійної технічної освіти.



Очевидно, що в умовах нових економічних відносин і сучасного інформаційного суспільства розв'язати вказане протиріччя відродженням колишньої радянської системи технічної освіти неможливо. Істотну новизну проблеми обумовлено зміною загального поняття фундаменталізації освіти [6, с. 92]. Методологія компетентнісного підходу в сучасній інженерній освіті включає не тільки природничо-математичну, але й технологічну, профільну, інформаційну, інноваційну, економічну, гуманітарну складові [1, с. 3-4; 6, с. 93]. Головним у цьому підході є розуміння освіти як загальнолюдської цінності, що має забезпечити формування цілісного мислення, життєвого і професійного самовизначення особистості, її розвиток згідно з індивідуальними задатками і потребами на основі навчання упродовж життя. Отже, фундаменталізація професійної підготовки в технічному ВНЗ, як основа методології компетентнісного підходу, має забезпечити гармонічну сполуку сучасних основоположних знань за всіма вищезазначеними складовими, а також формування креативних здібностей фахівців щодо подальшого застосування і вдосконалення цих знань.

Загальна проблема фундаменталізації освіти і, зокрема, фундаменталізації професійної підготовки, стала предметом дослідження значної кількості вчених протягом останнього десятиріччя. Але, як підкреслено в роботі [5, с. 1], в педагогічній науці досі немає єдиного розуміння зазначених понять. Ми вважаємо основоположною науковою працею роботу [7], в якій фундаменталізацію професійної підготовки досліджено як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні.

Узагальнемо і сформуємо низку положень цієї роботи, з якими погоджуємося і вважаємо найголовнішими.

– На теперішньому етапі розвитку суспільства людина та її довкілля сприймаються як інтегральна цілісність, а зміни, що відбуваються в реальності, мають міждисциплінарний характер.

– Важливим компонентом інтегрування знань є виокремлення у змісті освіти фундаментальних, генералізованих понять. Сенс генералізації навчального матеріалу — в оволодінні загальними принципами і методами науки, усуненні другорядного матеріалу і забезпеченні здобуття ґрунтовних знань.

– Фундаменталізація вищої освіти являє собою об'єктивно необхідний процес зміщення пріоритетів навчання у бік загальнозначущих, найуніверсальніших досягнень людської думки в галузі науки.

– Фундаменталізація професійної підготовки передбачає зведення великого обсягу інформації до основних, стрижньових ідей, на яких базуються знання певної галузі (або міжгалузеві знання).

У роботі [7, с. 37] (2004 рік) зазначено, що справи практичного впровадження заходів з фундаменталізації професійної підготовки в нашій країні, через неузгодженість існуючих наукових досліджень, рухаються недостатньо швидко. На жаль, зазначений стан питання зберігається і нині. Автори, зокрема, нарікають на те, що досі не описані ефективні процедури відбору фундаментальних фрагментів знання [7, с. 40]. На нашу думку, незавершеність розв'язання цієї складної теоретичної проблеми, не повинна заважати здійсненню практико-орієнтованих педагогічних досліджень з проблеми фундаменталізації професійної підготовки.

**Метою статті** є розроблення концепції фундаменталізації професійної технічної підготовки майбутніх фахівців, що має здійснюватися за ініціативою профільних (випускових) кафедр у навчальному процесі ВНЗ в умовах компетентнісного підходу в сучасній інженерній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Основними компонентами професійної технічної підготовки в сучасному ВНЗ є загальноосвітня, техніко-технологічна і спеціальна (профільна) підготовки.

Під фундаменталізацією професійної технічної підготовки будемо розуміти інтегрований процес генералізації знань, що охоплює всі зазначені компоненти, ініціюється профільною підготовкою на базі стрижньових (поточних і перспективних) наукових ідей цієї галузі та

особистістю орієнтованої стратегії навчання з метою випуску фахівців нового типу — носіїв основоположних знань, здатних до адаптації, творчості й інновацій.

Розглянемо профільну компоненту, що ініціює процес професійної технічної підготовки. На наш погляд, першочерговою задачею цього головного етапу фундаменталізації є аналіз сучасних і перспективних наукових проблем галузі, прогнозування тенденцій науково-технічного прогресу, і, як наслідок, — напряму і змісту майбутньої виробничої діяльності фахівців. Якість цього аналізу та вірогідність висновків безпосередньо залежать від рівня наукових досліджень спеціальних кафедр, кваліфікації і кругозору їх провідних викладачів.

За результатами проведеного аналізу і прогнозування надалі визначається сукупність узагальнених, основоположних курсів, які мають найвищий ступінь значущості в спеціальній підготовці майбутніх фахівців цієї галузі і складають основу їх профільних знань. Цю сукупність визначених курсів будемо називати професійним ядром дисциплін. Професійне ядро дисциплін у структурі спеціальної підготовки фахівців цієї галузі доповнюється іншими необхідними профільними курсами, що мають менший рівень значущості і менший період оновлення. На основі аналізу сучасних перспективних проблем галузі формулюються вимоги до посилення фундаментальних основ дисциплін професійного ядра. Узагальнена структурно-логічна схема спеціальної підготовки майбутніх фахівців дозволяє систематизувати ці вимоги і віднести їх до відповідної компоненти професійної підготовки (загальноосвітньої, техніко—технологічної або профільної).

Вимоги до посилення фундаментальних основ профільних дисциплін потребують включення в ці курси нових матеріалів, що відповідають сучасному і перспективному стану науково-технічних розробок галузі, або додаткових матеріалів загальноосвітньої і техніко-технологічної складових з відповідною професійною спрямованістю. На рівні профільної технічної підготовки формулюються відповідні вимоги до змісту і сучасного викладання дисциплін у межах загальноосвітньої і техніко-технологічної складових у частині визначення ключових розділів курсів для професійного ядра дисциплін.

Зауважимо, що методологія компетентнісного підходу в інженерній освіті передбачає розуміння професійної технічної підготовки як процесу, що реалізується в сучасному, і орієнтований на майбутнє. Отже, в цьому процесі особливої значущості набувають так звані ключові компетентності [8, с. 3]. Вони впливають на успіх особистості в світі, що швидко змінюється, є необхідними для будь-якої професійної діяльності і проявляються в готовності розв'язувати професійні задачі на основі використання сучасних інформаційних та інноваційних технологій, нових підходів до економічної освіти, комунікації (у тому числі, на іноземній мові), соціально-правових норм поведінки особистості в цивільному суспільстві. Зазначені обставини вимагають обов'язкового включення в професійне ядро дисциплін нових курсів з інформаційних та інноваційних технологій, економічної та гуманітарної освіти.

У техніко-технологічній і загальноосвітній складових професійної технічної підготовки, в першу чергу, представляється необхідним виконання вимог спеціальних кафедр щодо викладання ключових розділів курсів для професійного ядра дисциплін. Підкреслимо, що в основу цих вимог має бути покладений принцип генералізації знань. Отже, в умовах інформаційних перевантажень необхідні нові акценти щодо глибини й обсягів викладання навчального матеріалу з точки зору його використання в професійному ядрі дисциплін. Водночас, у межах кожної з зазначених компонент (загальноосвітньої і техніко-технологічної) має бути забезпечено збереження повноти і власної логіки викладання відповідних курсів. Вважаємо доцільним введення в ключові розділи загальноосвітніх (зокрема, природничо-математичних) і техніко-технологічних курсів задач практичного змісту з елементами професійної спрямованості як засобу забезпечення зв'язку всіх компонент в інтегрованому процесі професійної технічної підготовки.

Зауважимо, що в умовах двоступінчатої системи освіти процес інтегрованої професійної технічної підготовки в ВНЗ має бути неперервним за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр-магістр». У зв'язку з цим доцільним є планування на рівні профільної складової

професійної підготовки низки спеціальних курсів з «крізними» програмами. Це передбачає виклад основних, практично орієнтованих відомостей зазначених курсів у бакалавраті, а більш складних і необхідних для наукових досліджень матеріалів — у магістратурі.

На нашу думку, процес фундаменталізації професійної технічної підготовки в умовах багаторівневої освіти потребує здійснення в магістратурі додаткової загальноосвітньої підготовки з природничо-наукових дисциплін. У першу чергу, це торкається базових математичних класичних та прикладних курсів. Зважаючи на короткий термін навчання в магістратурі, пропонуємо «крізний» характер зазначеної додаткової освіти, яку необхідно розгортати вже на рівні бакалаврату із перспективним контингентом студентів.

Наступною першочерговою проблемою, що потребує розв'язання на рівні профільної складової інтегрованої професійної технічної підготовки, вважаємо обґрунтоване визначення змісту навчання бакалаврів і магістрів у межах усіх складових підготовки.

**Висновок.** Запропонована концепція фундаменталізації професійної технічної підготовки майбутніх фахівців є результатом практикоорієнтованого педагогічного дослідження з проблеми впровадження компетентнісного підходу в сучасну інженерну освіту. Подальші дослідження у напрямі деталізації висунутих положень та їх реалізація в навчальному процесі ВНЗ будуть сприяти креативній підготовці фахівців нового типу.

### Література:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України №344/2013 від 25 червня 2013 року. м. Київ. [електронний ресурс]. — Режим доступу : [www.president.gov.ua/gu/...15828.html](http://www.president.gov.ua/gu/...15828.html)
2. Компетентностный подход. Реферативный бюллетень. Российский государственный гуманитарный университет. — РГГУ, 2005. — 27 с.
3. Налиткина О. В. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования / О. В. Налиткина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — №94 — С. 170—174.
4. Левченко И. В. Предпосылки и особенности фундаментализации образования на современном этапе [электронный ресурс] / И. В. Левченко. — Режим доступу: <http://www.mgpru.ru>
5. Федоров И. Б. Инженерное образование: проблемы и задачи / И. Б. Федоров, В. Е. Медведев // Высшее Образование в России. — 2011. — №12. — С. 54—60.
6. Радугин А. А. Фундаментализация — главный вектор модернизации высшего образования в условиях постиндустриального общества / А. А. Радугин, Л. С. Перевозчикова // Вестник Воронежского университета. Серия «Проблемы высшего образования» — 2010. — №2. — С. 90—94.
7. Сидоренко В. Фундаменталізація професійної підготовки як один із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні / В. Сидоренко, С. Білевич // Вища освіта в Україні. — 2004. — №3. — С. 35—40.
8. Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного университета». — 2006. — Режим доступу : [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu). — 6 с.

*У статті представлено концепцію фундаменталізації професійної технічної підготовки майбутніх фахівців, що має здійснюватися за ініціативою профільних (випускових) кафедр у навчальному процесі ВНЗ в умовах компетентнісного підходу в сучасній інженерній освіті.*

**Ключові слова:** фундаменталізація, професійна підготовка, компетентнісний підхід, освітня парадигма, креативні якості особистості, генералізація знань, професійне ядро дисциплін.

*В статті представлена концепція фундаменталізації професійної технічної підготовки майбутніх фахівців, що має здійснюватися за ініціативою профільних (випускових) кафедр у навчальному процесі ВНЗ в умовах компетентнісного підходу в сучасній інженерній освіті.*

**Ключевые слова:** фундаментализация, профессиональная подготовка, компетентностный подход, образовательная парадигма, креативные качества личности, генерализация знаний, профессиональное ядро дисциплин.

*This paper presents the concept of fundamentalization of professional technical training of future specialists that is to be exercised on the initiative of specialized (graduating) departments in an educational process of a higher educational establishment under the conditions of a competence-based approach in modern engineering education.*

*Keywords: fundamentalization, professional training, competence-based approach, educational paradigm, personality creative potential, generalization of knowledge, a professional kernel of disciplines.*

УДК [371/ 134 + 6 (07)] (477)

С.М. Ящук  
м. Умань, Україна

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ

**Постановка проблеми.** Європейська інтеграція України вимагає якісної підготовки висококваліфікованих фахівців у вищих навчальних закладах, що є необхідною умовою збільшення соціально-економічного потенціалу держави. У контексті сучасної освітньої парадигми та соціальної ситуації, що склалась, підготовка викладачів нового типу стає найважливішою умовою відродження всієї вітчизняної освіти, її інтеграції в європейське співтовариство. По-новому розглядається проблема підготовки педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів, що вимагає наукового переосмислення системи цінностей, формування професійно значущих якостей, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому навчальному закладі.

Як зазначив президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень, «для суспільств, що бажають бути конкурентоспроможними, зорієнтованими на майбутнє, освіта поряд із наукою стають найбільш пріоритетними сферами життєдіяльності. Тому що в умовах глобалізації зростає конкурентність країн як в економічній, так і в інших сферах, і місце кожної країни в цій конкуренції визначатиметься наукою як сферою, що продукує нові знання, і освітою, що олюднює знання, робить їх діяльними. Саме стан науки, освіти і пов'язаних з ними технологій визначить, у якій з трьох груп країн перебуватиме Україна: серед тих, що продукують нові технології; серед тих, що можуть використовувати нові технології; чи буде на узбіччі людського прогресу, тобто поза сучасними технологіями» [1].

За таких умов проблема професійної підготовки магістрів технологічної освіти набуває особливої актуальності, оскільки має спрямовуватися на формування особистості викладача, що володіє професійно-педагогічною компетентністю, здатного в умовах зростаючої ролі техніки і технологій до плідної освітньої діяльності.

Аналіз **наукових, аналітико-інформаційних джерел**, нормативно-законодавчої бази, педагогічного досвіду професійної підготовки викладачів методики навчання технологій та викладання загальнотехнічних дисциплін показує, що упродовж останніх років у вітчизняній педагогічній думці активізувалися дослідження з окремих аспектів підготовки магістрів у вищих навчальних закладах, зокрема: генезис магістерської підготовки розкривається у працях О. Глузмана, В. Лугового, О. Микитюка, О. Романовського, В. Яблонського; психолого-педагогічні основи навчального процесу вищої школи увага приділена в роботах С. Архангельського, Ю. Завалевського, Н. Кузьміної, К. Левківського, А. Меняєвої, В. Петренко; питання професійної майстерності і власне професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів розкриваються в працях В. Андрущенко, В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, С. Сисоєвої тощо.

Водночас, системне вивчення проблеми професійної підготовки магістрів технологічної освіти не стало предметом окремого наукового пошуку, практика підготовки магістрів свідчить про необхідність комплексного дослідження проблеми фахової підготовки магістрів технологічної освіти у педагогічних навчальних закладах України, що й зумовило вибір проблеми і визначило **мету статті** — проаналізувати сучасний стан організації професійної підготовки магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Національна доктрина розвитку освіти передбачає вивчення, узагальнення та впровадження оптимального світового досвіду підготовки педагогічних кадрів, що сприятиме інтеграції нашої держави в загальноєвропейський освітній простір згідно з вимогами Болонської декларації.

Підготовка магістрів з галузі знань «Педагогічна освіта» набуває особливого значення, оскільки вона має бути покликана на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної викладацької діяльності в сучасних умовах.

Магістр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти, який здобувається на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр і передбачає оволодіння особою відповідною освітньо-професійною програмою та набуття компетенцій для виконання завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [2].

Перехід вищої педагогічної школи до ступеневої безперервної системи освіти передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти — бакалаврів напряму підготовки 6.010103 «Технологічна освіта», що на даному етапі активно здійснюється робочою групою. На даний час нею уніфіковано державний стандарт з підготовки вчителя технології за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»: погоджено типовий навчальний план, освітньо-професійну програму та освітньо-кваліфікаційну характеристику. Натомість, робота щодо розробки змісту, форм і методів професійної підготовки магістрів зі спеціальності 8.01010301 «Технологічна освіта» системно не ведеться.

Звернення до процесів реформування професійно-педагогічної освіти, розвитку теорії і практики підготовки магістрів, аналіз наукових джерел і педагогічної практики фахової підготовки магістрів технологічної освіти дозволяє зробити висновок про існування низки невирішених питань, а саме відсутність:

- науково обґрунтованої Концепції підготовки магістрів технологічної освіти в Україні;
- нормативно-правової бази підготовки магістрів технологічної освіти: освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики, типового навчального плану тощо;
- впровадження системи «компетентнісних» технологій і теоретико-методологічного підґрунтя, сутності самого феномену професійної компетентності викладача методики навчання технологій, загальнотехнічних дисциплін вищого педагогічного навчального закладу, системи його формування як фахівця тощо.

Ускладнення та проблеми, що виникають у підготовці майбутніх викладачів зі спеціальності «Технологічна освіта» пов'язані з динамічним розвитком сучасного ринку праці, який миттєво реагує на політичні і соціально-економічні зміни у світі і вносить істотні зміни в структуру попиту на фахівців вищої школи. Постійно змінюється і підвищується рівень вимог до професійних якостей випускників, найвище оцінюються їх практичні навички. Тому забезпечення високої конкурентоспроможності і затребуваності випускників на сучасному ринку праці пов'язане не лише з високою якістю їх фундаментальної загальнопрофесійної підготовки, а й кваліфікаційно-професійними компетенціями.

Особливо слід зазначити, що найбільш гостра і надзвичайно серйозна проблема, з якою зіткнулися вітчизняні вищі навчальні заклади, є визначення основних підходів до формування змісту підготовки магістрів у стандартах другого покоління, що розробляються у рамках Болонської ідеології. З урахуванням нових положень у проекті Закону «Про вищу освіту», може бути прийняте рішення про отримання ступеня бакалавра в галузі «Педагогічна освіта» за 3 або 4 роки. Нормативний термін навчання за освітньо-професійною програмою магістра на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра становитиме півтора-два роки [2].

Освітньо-кваліфікаційний рівень магістра медичного, фармацевтичного, ветеринарно-медичного, мистецького, педагогічного, юридичного, військового спрямувань може здобуватися на основі повної загальної середньої освіти або на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста. Нормативний термін навчання за освітньо-професійною програмою магістра на основі повної загальної середньої освіти становитиме п'ять-шість років.

Підготовка магістрів на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста здійснюватиметься відповідно до порядку, що визначатиметься спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки [2].

Аналіз вітчизняної практики засвідчує, що більшість вищих педагогічних закладів уже активно здійснює підготовку магістрів технологічної освіти. Проте, при цьому існує низка суперечностей та невирішених питань, які негативно позначаються на результативності навчально-виховного процесу і гальмують забезпечення якісної професійної підготовки таких фахівців, а саме: суперечності між: традиційними формами професійної підготовки магістрів технологічної освіти і сучасним підходом до розуміння технологічної культури; постійним зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності магістрів технологічної освіти і реальним рівнем їх професійної підготовки; формально задекларованим інтенсивним розвитком підготовки магістрів і реалізованими в педагогічній практиці екстенсивними підходами, що виявляються у відсутності дієвої системи критеріїв і показників якості їх професійної підготовки; реальним станом і очікуваним рівнем науково-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх викладачів в галузі технологічної освіти.

Подолання цих суперечностей вимагає обґрунтування кваліфікації, змісту його підготовки, теоретичних і методичних засад професійної підготовки магістрів зі спеціальності 8.01010301 «Технологічна освіта» у вищих педагогічних навчальних закладах.

Щодо першого завдання, то необхідно розвести кваліфікації молодшого спеціаліста, бакалавра та магістра. Враховуючи стандарт освітньої галузі «Технологія» та перехід на нову структуру професійної підготовки (відсутність освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст») кваліфікації можуть бути:

- *освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст»* — учитель технологій (трудового навчання) і креслення в основній школі;
- *освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»* — учитель технологій (трудового навчання та інформатики) і креслення в основній школі;
- *освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»* — учитель технологій та профільного навчання (із зазначенням профілю) у старшій школі, науковець-викладач у галузі теорії та методики навчання технологій або теорії та методики навчання (технічних дисциплін).

Така думка не виключає й інших варіантів кваліфікацій, які мають бути обґрунтовані з точки зору наступності, системності, термінів підготовки та врахування сучасного змісту освітньої галузі «Технологія».

З огляду на нормативні документи та зважаючи на пропозиції провідних фахівців Міністерства освіти і науки України та вчених у галузі підготовки магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах можна стверджувати, що освітні програми підготовки магістрів можуть бути поділені на:

- дослідницькі, що передбачають поглиблення досліджень в одній з наукових галузей;

Підготовка магістрів за дослідницькою програмою має проходити виключно на кафедрах, які мають право на підготовку аспірантів, навчатися мають право вступники, які досягли суттєвих успіхів у науково-дослідній роботі на попередньому освітньо-кваліфікаційному рівні. Підготовка магістрів-дослідників передбачає можливість продовження дослідницької діяльності за обраною спеціальністю в аспірантурі тощо.

- професійні, що передбачають розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності.

На професійну програму приймаються особи, які навчались та мають намір продовжувати навчання у межах обраного напрямку підготовки для більш глибокого засвоєння професійних компетентностей. Цю програму реалізують з метою забезпечення виробничої наукоємної сфери висококваліфікованими фахівцями, які володіють інноваційними знаннями та вміннями і здатні втілити їх у навчально-педагогічній діяльності.

Якщо виходити з позиції, що програму підготовки магістра зі спеціальності 8.01010301 «Технологічна освіта» розглядати як дослідницьку та професійну, то на наш погляд їх можна розмежувати наступним чином:

– дослідницька програма передбачає підготовку магістра технологічної освіти, у кваліфікації якого буде зазначено: науковець-викладач у галузі теорії та методики навчання технологій або теорії та методики навчання (технічних дисциплін) для науково-дослідних або науково-педагогічних установ;

– навчання за професійною програмою, що на наш погляд, має забезпечити підготовку вчителя технології, який викладатиме в старшій школі.

Другим важливим питанням постає розробка змісту професійної підготовки магістрів технологічної освіти, що має базуватися на засадах Конституції України (1996), Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» (2002), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» (2002), Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), а також на вимогах документів ЮНЕСКО, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, МОП (Рекомендація про статус учителів, 1966 р.; Доповідь міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, 1998 р.), які наголошують на необхідності фундаменталізації професійної підготовки педагога вищої школи, її неперервності, гуманістичної спрямованості, демократизації, всебічності та варіативності.

Формування професійної компетентності магістрів у сучасних умовах розвитку суспільства вимагає якісного науково-методичного забезпечення педагогічних працівників магістратури вищих педагогічних навчальних закладів.

Адже аналіз навчальних планів підготовки магістрів зі спеціальності 8.01010301 «Технологічна освіта» низки вищих навчальних закладів України, дають змогу констатувати відсутність системності та єдності у підготовці фахівця. Серед основних недоліків відзначимо:

– різноманітність навчальних предметів та їх невідповідність у навчальних планах;  
– відсутність при підготовці магістра з кваліфікацією «викладач загальнотехнічних дисциплін і методики навчання технологій» [5] провідних дисциплін, що забезпечують методичну компетентність майбутнього викладача, а саме «Методика викладання загальнотехнічних дисциплін», «Наукові засади теорії і методики навчання технологій» тощо);  
– досить спрощений варіант психолого-педагогічного компоненту у підготовці фахівців.

Так, у кращому випадку до навчальних планів введені дисципліни «Вища освіта і Болонський процес», «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи». Але кількість годин, які відведено на їх вивчення (1,5-2 кредити), явно недостатня для повноцінної педагогічної підготовки;

– у навчальних планах відсутня практична підготовка або стажування педагогічного спрямування;

– окремі навчальні заклади запроваджують проведення державного іспиту з педагогіки вищої школи і методики викладання загальнотехнічних дисциплін та навчання технологій тощо.

Усе вищезазначене спонукає до наукового обґрунтування Концепції професійної підготовки магістрів технологічної освіти, основою якої мають стати сучасні освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), врахувавши існуючі концепції (неперервної професійної освіти, особистісно орієнтованої освіти) та підходів (аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний). Водночас професійна підготовка магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах має розглядатися як науково обґрунтована система суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в основу якої покладено принцип особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до підготовки майбутніх викладачів.

Відповідно до стандарту вищої освіти основними суб'єктами магістерської підготовки майбутніх викладачів технологічної освіти є: магістр (його потреби, мотиви, інтереси,

переконавання, ідеї та ідеали, мета його діяльності, висока фахова підготовка); викладач (його виховна, спрямовуюча, координуюча, контролююча, розвивальна діяльність).

На основі Концепції має бути розроблена модель майбутнього викладача зі спеціальності «Технологічна освіта», центральне місце в якій повинне знайти і зайняти віддзеркалення в галузевих стандартах вищої освіти нового покоління формування світогляду, патріотичних почуттів, духовно-моральних цінностей і громадянської позиції, розуміння принципу пріоритету національних, державних інтересів над груповими й особистими.

Професійна підготовка магістрів технологічної освіти має включати певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечувати виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяти досягненню поставлених цілей розвитку людини.

Науково-методичний комплекс забезпечення організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування професійної компетентності магістрів технологічної освіти, вимагає підготовки спеціальних навчальних посібників, методичних рекомендацій, дидактичного забезпечення, науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, а також розроблення концепції та галузевого стандарту вищої освіти України за галуззю 0101 «Педагогічна освіта» спеціальністю 8.01010301 «Технологічна освіта».

**Висновок.** Таким чином, наразі існує ціла низка проблем у підготовці магістра зі спеціальності 8.01010301 «Технологічна освіта», вирішення яких полягає в розробці та обґрунтуванні єдиної Концепції організації підготовки магістрів технологічної освіти в Україні, нормативно-правової бази їх підготовки та побудови професійної моделі магістра технологічної освіти на засадах компетентнісного підходу.

### Література:

1. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін (З трибуни загальних зборів Національної академії педагогічних наук України) / В. Кремень // Вища освіта України. - 2011. - № 1. - С. 8-11.
2. Закон України «Про вищу освіту» - № 2984 ІІІ - від 17.01.2002 // Законодавчі акти України з питань освіти. - К. : Парламентське видавництво, 2004. - С.168-221.
3. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. - К. : Парламентське видавництво, 2004. - 404 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів №787 від 27 серпня 2010 року «Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» - [Електронний ресурс] - Режим доступу : [www.mon.gov.ua/newstmp/2010/08\\_09/796.doc](http://www.mon.gov.ua/newstmp/2010/08_09/796.doc)
5. Постанова Кабінету Міністрів № 1/9-736 від 06 грудня 2007 року «Про перелік напрямів (спеціальностей) та їх поєднання з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями для підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра» - [Електронний ресурс] - Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3200/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3200/).

*У статті розглянуто сучасний стан, проблеми та напрями вдосконалення підготовки магістрів-викладачів загальнотехнічних дисциплін і методики навчання технологій у вищих педагогічних навчальних закладах.*

**Ключові слова:** магістр, технологічна освіта, викладач загальнотехнічних дисциплін і методики навчання технологій, сучасний стан, проблеми підготовки.

*В статье рассмотрено современное состояние, проблемы и направления совершенствования подготовки магистров-преподавателей общетехнических дисциплин и методики обучения технологий в высших педагогических учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** магистр, технологическое образование, преподаватель общетехнических дисциплин и методики обучения технологий, современное состояние, проблемы подготовки.

*In the article are considered the modern state, problems and directions of perfection of preparation of degrees-teachers of general technical disciplines and methodology of studies of technologies in higher pedagogical educational establishments.*

**Keywords:** master's degree, technological education, teacher of methodology of teaching of general technical disciplines and methodology of studies of technologies, modern state, problems of preparation.



## НАШІ АВТОРИ

**Алексєєнко Олександра Анатоліївна** – студентка Вінницького технічного коледжу.

**Алексєєва Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії Всеукраїнського інформаційно-аналітичного центру Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Бербец Віталій Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедра теорії та методики навчання технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Білецька Галина Анатоліївна** – докторантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри екології Хмельницького національного університету.

**Бірілло Інна Валеріївна** – кандидат технічних наук, доцент кафедри дизайну Київського національного університету культури і мистецтв.

**Богатирьова Галина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедрою соціально-гуманітарних дисциплін Криворізького факультету Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.

**Бойчук Віталій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Болдирев Олександр Віталійович** – старший викладач кафедри спеціальних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

**Бордюженко Тетяна Аркадіївна** – аспірантка кафедри психології, психолог Вінницького обласного наркологічного диспансеру «Соціотерапія».

**Бровчак Людмила Сидорівна** – начальник відділу виховної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Будас Юлія Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Васюк Оксана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

**Вихованець Зоріна Сергіївна** – аспірант Київського Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, викладач коледжу економіки і права Вінницького Кооперативного Інституту.

**Візнюк Інесса Миколаївна** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Вітюк Ольга Іванівна** – викладач хімії та біології Вінницького технічного коледжу.

**Власюк Ірина Віталіївна** – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, викладач математики Вінницького кооперативного інституту.

**Воєвода Аліна Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики та методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гандабура Оксана Вікторівна** – викладач англійської мови Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Герасимова Ірина Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету.

**Герлянд Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Гнатюк Наталя Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, в.о. ректора Луцького біотехнічного інституту ПВНЗ «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая».

**Горбатюк Роман Михайлович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Горбенко Інна Володимирівна** – студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гордійчук Галина Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Горобець Сергій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Грицак Анатолій Васильович** – студент освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гулішевська Марина Григорович** – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гуревич Роман Семенович** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, академік АНВО України, декан-директор Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Добровольська Наталія Вікторівна** – аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Дусь Сергій Валерійович** – викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

**Ємельянова Тетяна Вікторівна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

**Зарічанський Олег Анатолійович** - кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора науково-дослідного інституту церковно-канонічних і державно-правових проблем УАН, професор кафедри філософії, педагогіки і психології Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького.

**Ільчук Віта Василівна** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**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.

**Каткова Вікторія Павлівна** – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка; викладач кафедри теорії і практики перекладу та іноземних мов Донбаського державного технічного університету.

**Киливник Анатолій Миколайович** – асистент кафедри психології Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кізім Світлана Степанівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Клименко Анатолій Олегович** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Клімішина Аліна Яківна** – вчитель математики загальноосвітньої школи I-III ступенів № 1 с. Іванів.

**Клоченок Дарина Костянтинівна** – студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Клочко Віталій Іванович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

**Кобилянська Ірина Миколаївна** – викладач Вінницького відділення Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України.

**Кобилянський Олександр Володимирович** – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності, професор Вінницького національного технічного університету.

**Ковтонюк Мар'яна Михайлівна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, докторант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Козачко Анна Олексіївна** – аспірант кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

**Коломієць Альона Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

**Коломієць Дмитро Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Коломійчук Наталя Юріївна** – студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Король Володимир Петрович** – асистент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Коцюбівська Катерина Іванівна** – кандидат технічних наук, доцент Вінницького національного технічного університету.

**Кочурська Інна Вікторівна** – викладач-методист, завідувач предметної комісії Вінницького училища культури і мистецтв ім. М.Д. Леонтовича.

**Кравчук Вадим Володимирович** – студент освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кравчук Інна Володимирівна** – студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Крисак Андрій Олексійович** – кандидат економічних наук Вінницького технічного коледжу.

**Кудирко Олена Михайлівна** – викладач Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Кутик Ольга Миколаївна** – кандидат історичних наук, доцент кафедри андрагогіки ЗОІППО.

**Куцак Лариса Вікторівна** – аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кучерявий Андрій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства Донецького юридичного інституту МВС України

**Луп'як Дмитро Миколайович** — аспірант Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Лутковська Світлана Михайлівна** – аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Люльчак Світлана Юріївна** – асистент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Макар Зіновій Юліанович** – пошукач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Мандрик Леся Миколаївна** – аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; старший викладач кафедри психології, філософії та суспільних наук Академії пожежної безпеки.

**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.

**Марцева Людмила Андріївна** – кандидат педагогічних наук, викладач Вінницького технічного коледжу.

**Машталер Анатолій Миколайович** – начальник групи професійної підготовки Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

**Мигдалович Олег Михайлович** – викладач комп'ютерних спеціальних дисциплін ДВНЗ «Могилів-подільський монтажно-економічний коледж».

**Миколюк Ольга Петрівна** – викладач Вінницького національного аграрного університету.

**Михалевич Володимир Маркусович** – доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

**Можаровська Олена Едуардівна** – викладач іноземних мов Вінницького технічного коледжу.

**Мозгальова Наталія Георгіївна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Назарко Ірина Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри харчової біотехнології і хімії Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя.

**Олейников Микола Миколайович** – аспірант кафедри інформатики та інформаційних технологій Інституту економіки та управління Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет».

**Осадчук Сергій Юрійович** – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Палій Леся Олександрівна** – викладач математики Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій.

**Пастирська Ірина Ярославівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

**Петрович Сергій Драганович** – кандидат педагогічних наук, викладач спецдисциплін Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій.

**Примакова Віталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, докторантка кафедри педагогіки і психології Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

**Радзіховська Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Рижкова Анна Юрїївна** – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Романчук Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

**Рутило Микола Іванович** – кандидат технічних наук, доцент кафедри машинознавства та транспорту Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Самойлович Анатолій Миколайович** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Сапогов Володимир Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Сидоренко Олег Дмитрович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Скерський Олексій Євгенович** – викладач Вінницького технічного коледжу.

**Стасюк Микола Павлович** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Стратій Олександр Григорович** – студент освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Тележинська Аліна Олександрівна** – студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» Інституту історії, етнології і права Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Тимошенко Людмила Віталіївна** – старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Токарчук Яна** – студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Торічний Олександр Володимирович** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-дослідного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

**Тхорів Наталя Михайлівна** – студентка 2 курсу інституту філології і журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Тютюнник Оксана Іванівна** – асистент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

**Уманець Володимир Олександрович** – асистент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Федорейко Валерій Степанович** – доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри машинознавства та транспорту Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Федорук Аліна Юрїївна** – студентка 2 курсу інституту філології і журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Федорук Галина Миколаївна** – аспірантка Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Фляга Тетяна Миколаївна** – замісник декана з виховної роботи, старший викладач кафедри соціології, психології та гуманітарних дисциплін Криворізький факультет ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Хамська Неліна Болеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Холковська Ірина Леонідівна** – докторант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Хом'юк Ірина Володимирівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

**Цвілик Світлана Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Цідило Іван Миколайович** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Чашечникова Ольга Серафимівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

**Червінко Євген Олександрович** – аспірант кафедри теорії та практики перекладу англійської мови факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна.

**Черній Галина Василівна** – асистент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Шахіна Ірина Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шевченко Алла Миколаївна** – вчитель хімії Київського військового ліцею імені Івана Богуна.

**Шевченко Людмила Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шестопалюк Олександр Васильович** – доктор педагогічних наук, професор, академік АН вищої освіти України, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шестопалюк Олена Олександрівна** – здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шпортко Світлана Федорівна** – студентка освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Штифорок Тетяна Володимирівна** – викладач іноземної мови ЗОШ I-III ступенів с. Голендри.

**Ярхо Тетяна Олександрівна** – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

**Ящук Сергій Миколайович** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1

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

<b>Шестопалюк О.В.</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ .....	3
<b>Гуревич Р.С.</b> ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ.....	7
<b>Бордюженко Т.А.</b> АДИКТИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	12
<b>Гордійчук Г.Б., Коломійчук Н.Ю.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ЗДІЙСНЕННЯ ПІДГОТОВКИ З МАШИНОЗНАВСТВА В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	17
<b>Грицак А.В.</b> ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ СЕРВІСІВ ВЕБ 2.0 НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЇ... ..	22
<b>Кадемія М.Ю.</b> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	25
<b>Клоченок Д.К., Горбенко І.В.</b> ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ОПОРНИХ СХЕМ, ТАБЛИЦЬ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ.....	29
<b>Кравчук І.В., Кравчук В.В., Цвілик С.Д.</b> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ КРЕСЛЕННЯ З ОСНОВАМИ ВИРОБНИЦТВА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....	34
<b>Палій Л.О.</b> ФУНКЦІЇ І РОЛЬ СТЕРЕОМЕТРИЧНОЇ ЗАДАЧІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ УЧНІВ З ГЕОМЕТРІЇ.....	38
<b>Самойлов А.М.</b> КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	43
<b>Сидоренко О.Д., Токарчук Я.О.</b> ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	48
<b>Тележинська А.О.</b> ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ЗНЗ.....	53
<b>Федорук А.Ю.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	56
<b>Чашечникова О.С.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЧЕРЕЗ ДІАГНОСТИКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ БЛИЗНЮКІВ.....	61
<b>Штифорок Т.В.</b> ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ОВОЛОДІННІ СИСТЕМОЮ ВИДО-ЧАСОВИХ ФОРМ ДІЄСЛІВ У АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	66

**РОЗДІЛ 2**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І**  
**ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

<i>Герлянд Т.М.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	73
<i>Клименко А.О.</i> ПРОБЛЕМА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	78
<i>Люльчак С.Ю.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	83
<i>Уманець В.О.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПТНЗ ДО ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ.....	86
<i>Шевченко А.М.</i> ЗМІСТ, КЛАСИФІКАЦІЯ ТА СТРУКТУРА ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ХІМІЇ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	91

**РОЗДІЛ 3**  
**РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ**  
**ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

<i>Вихованець З.С.</i> ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ.....	97
<i>Вітюк О.І.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА БАЗОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ .....	100
<i>Дусь С.В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	105
<i>Кордон Ю.В., Калініна Н.В.</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ.....	110
<i>Крисак А.О., Алексєєнко О.А.</i> СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	115
<i>Лутковська С.М.</i> ДІАЛОГОВО-ДИСКУСІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕРЕРОВНОЇ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ.....	118
<i>Макар З.Ю., Коломісць Д.І.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ВПРАВ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ І ФАНТАЗІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДИЗАЙН-ОСВІТІ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ.....	123
<i>Марцева Л.А.</i> ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ОСВІТНЯ ПЕРСПЕКТИВА ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ.....	128
<i>Мигдалович О.М.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ .....	132



*Петрович С.Д.*

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	138
---	-----

#### РОЗДІЛ 4

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

*Алексеева С.В.*

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МЕТОДИСТІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	143
---	-----

*Бербец В.В.*

СУЧАСНИЙ СТАН ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	148
--	-----

*Білецька Г.А.*

СУЧАСНИЙ СТАН ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	153
---	-----

*Бірілло І.В.*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ У ВИЩІЙ АРХІТЕКТУРНІЙ ОСВІТІ.....	161
---	-----

*Богатирьова Г.А., Фляга Т.М.*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	168
--	-----

*Бойчук В.М.*

МИСТЕЦЬКІ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ.....	173
---	-----

*Болдирев О.В.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	178
---	-----

*Бровчак Л.С.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	182
---	-----

*Будас Ю.О.*

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЛОВОЇ ГРИ.....	189
--	-----

*Васюк О.В.*

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	194
---	-----

*Візнюк І.М.*

ПСИХОСОМАТИЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	199
--	-----

*Власюк І.В.*

ВПЛИВ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	203
---	-----

*Воєвода А.Л.*

ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН .....	208
--	-----

*Гаврилюк А.М.*

ПОНЯТТЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ..	214
--	-----

<b>Гандабура О.В.</b> МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	219
<b>Герасимова І.Г.</b> ДО ВИЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ «ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ»: СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ «МОБІЛЬНІСТЬ».....	224
<b>Гнатюк Н.Є.</b> НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	229
<b>Горбатюк Р.М., Федорейко В.С., Рутило М.І.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОБІЛЬНОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	233
<b>Горобець С.М.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ ЗАГАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ.....	238
<b>Гулішевська М.Г.</b> ІСТОРИКО-КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ЕВРИСТИКА.....	244
<b>Добровольська Н.В.</b> ЩОДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ.....	248
<b>Емельянова Т.В.</b> О ПРИМЕРЕ РЕАЛІЗАЦІИ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В КУРСЕ «ТЕОРИЯ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И СЛУЧАЙНЫЕ ПРОЦЕССЫ».....	253
<b>Зарічанський О.А.</b> ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	260
<b>Ільчук В.В.</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ.....	264
<b>Каткова В.П.</b> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ- МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	270
<b>Киливник А.М.</b> КУЛЬТУРА САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ.....	275
<b>Кізім С.С.</b> МЕРЕЖЕВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	281
<b>Клімішина А.Я.</b> ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	286
<b>Клочко В.І., Коломієць А.А., Коцюбівська К.І.</b> НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ОПАНУВАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИМИ ЗНАННЯМИ.....	291
<b>Кобилянська І.М., Кобилянський О.В.</b> ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНЦІЙ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	296
<b>Ковтонюк М.М.</b> КРИТЕРІЇ ТА РІВНЕВІ ПОКАЗНИКИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ....	301

<b>Козачко А.О.</b> ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНЖЕНЕРНОЇ ГРАФІКИ.....	309
<b>Кочурська І.В.</b> ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ- МУЗИКАНТІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУЦІ Й ПРАКТИЦІ.....	313
<b>Кудирко О.М., Шпортко С.Ф.</b> КОНТРОЛЬ ОСНОВНИХ ЗАСОБІВ І ШЛЯХИ ЙОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ.....	317
<b>Кутик О.М.</b> САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ПРОФЕСІОНАЛА: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ, ПРИЧИНИ ТА БАР'ЄРИ ФОРМУВАННЯ.....	320
<b>Куцак Л.В.</b> РОЛЬ ТА МІСЦЕ ЗАСОБІВ МЕРЕЖЕВИХ КОМУНІКАЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	326
<b>Кучерявий А.О.</b> БАЗОВІ ПРИНЦИПИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	331
<b>Луп'як Д.М.</b> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ.....	335
<b>Мандрик Л.М.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ.....	342
<b>Марущак О.В., Король В.П.</b> ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	346
<b>Машиалер А.М.</b> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	353
<b>Миколюк О.П.</b> ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- КОНСТРУКТОРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	357
<b>Можаровська О.Е.</b> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ.....	364
<b>Мозгальова Н.Г.</b> ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА СКЛАДОВА В СТРУКТУРІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	369
<b>Назарко І.С.</b> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	373
<b>Олейников Н.Н.</b> МОТИВАЦІЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦІОННОГО ОБУЧЕННЯ....	379
<b>Осадчук С.Ю.</b> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ: РОСІЙСЬКИЙ ДОСВІД.....	383
<b>Пастирська І.Я.</b> ПРОБЛЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	387
<b>Примакова В.В.</b> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ (ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) .....	391

<b>Радзіховська Л.М.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ У ГАЛУЗІ ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИ.....	396
<b>Рижкова А.Ю.</b> ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КАФЕДРИ.....	400
<b>Романчук Н.О.</b> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	404
<b>Сапогов В.А., Сапогов Н.В.</b> МОДУЛЬНО-ВАРІАНТНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	408
<b>Скерський О.Є.</b> УМОВИ ТВОРЧОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТудЕНТІВ ЕЛЕКТРОМЕХАНІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	413
<b>Стасюк М.П.</b> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТудЕНТІВ ІНСТИТУТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	416
<b>Стратій О.Г.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ СЕРВІСАМИ ВЕБ 2.0.....	421
<b>Торічний О.В.</b> ПОТРЕБА ВИВАЖЕНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО- СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	424
<b>Тхорів Н.М.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ MICROSOFT OFFICE POWERPOINT ДЛЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН...	430
<b>Тютюнник О.І., Михалевич В.М.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ СКМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛІНІЙНОГО ПРОГРАМУВАННЯ.....	434
<b>Федорук Г.М.</b> ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	440
<b>Хамська Н.Б.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПРАКТИКИ .....	444
<b>Холковська І.Л., Тимошенко Л.В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	449
<b>Хом'юк І.В.</b> ДІАГНОСТИКА САМООЦІНКИ ЗДАТНОСТІ ТА СТАВЛЕННЯ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	455
<b>Цідило І.М.</b> ПРОГРАМНІ КОМПЛЕКСИ ТА СЕРЕДОВИЩА НЕЧІТКОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЯВИЩ.....	460
<b>Червінко Є.О.</b> ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ, ЕТАПИ, СТРАТЕГІЇ, УМІННЯ ТА НАВИЧКИ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ.....	465

<b>Черній Г.В.</b> НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННЮ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ.....	470
<b>Черній М.М.</b> СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	474
<b>Шахіна І.Ю.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	479
<b>Шевченко Л.С.</b> РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ» В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ.....	484
<b>Шестопалюк О.О.</b> ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ І ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ.....	490
<b>Ярхо Т.О.</b> ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ ЯК ОСНОВА МЕТОДОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У СУЧАСНІЙ ІНЖЕНЕРНІЙ ОСВІТИ.....	496
<b>Ящук С.М.</b> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ....	500
<b>Наші автори</b> .....	505

Наукове видання

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

*Збірник наукових праць*

**Випуск тридцять шостий**

УДК 378.14  
ББК 74.580

**C95** Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Вип. 36 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. — 517 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 30 листопада 2013 р.  
Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 23,7  
Наклад 107 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)