

ISSN 2304-4470

**ДВНЗ «Криворізький національний університет»**

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ  
ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць**

**Засновано 2000 р.**

**За редакцією доктора пед. наук, професора З. П. Бакум**

**Випуск 46**

**Кривий Ріг  
2015**

**Затверджено як фахове видання з педагогічних наук:  
постанова Президії ВАК України від 10.02.2010 року № 1-05/1  
(зі змінами від 15.04.2014 № 455)**

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Головний редактор – Бакум З. П.**, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Заступник редактора – Дороніна Т. О.**, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Гаманюк В. А.**, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Дубенко Н. Г.**, кандидат педагогічних наук, доцент, Барановичський державний університет (Республіка Білорусь)

**Дьяконов Г. В.**, доктор психологічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

**Коновал О. А.**, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Кулішов В. В.**, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Курляк Ірина**, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки (м. Сталева Воля, Польща)

**Мазур Петр**, професор, Державна вища професійна школа (м. Хелм, Польща)

**Малихін О. В.**, доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка

**Мішеніна Т. М.**, доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Скидан С. О.**, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Тімко Дзінко Оксана**, професор, Загребський університет (Хорватія)

**Топузов О. М.**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України

**Шелевицький І. В.**, доктор технічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

**Шрамко Я. В.**, доктор філософських наук, професор, ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Рекомендовано до друку вченою радою Криворізького педагогічного інституту  
ДВНЗ «Криворізький національний університет»  
(протокол № 5 від 10.12.2015 р).

*Адреса редакції:*  
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, 50086  
(067)9165638  
journal.kdpu.pedag@mail.ru

©ДВНЗ «КНУ», 2015

**РОЗДІЛ 1**  
**ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ**  
**ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

УДК 371.124 : 54

*Ірина Акуленко*

**ПРАКСЕОЛОГІЧНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА**  
**КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**  
**МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

Акуленко І. А. Праксеологічно-діяльнісний підхід як методологічна основа компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики.

У статті акцентовано увагу на тих положеннях праксеологічно-діяльнісного підходу, що уможливили формулювання засадничих принципів компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики й окреслення окремих очікуваних результатів її практичної реалізації.

*Ключові слова:* методична підготовка, суб'єктний досвід, методична діяльність, майбутній учитель математики.

Акуленко И. А. Праксеологично-деятельностный подход как методологическая основа компетентно-ориентированной методической подготовки будущего учителя математики.

В статье акцентировано внимание на тех положениях праксеологично-деятельностного подхода, на основе которых сформулированы основные принципы компетентностно ориентированной методической подготовки будущего учителя математики и определены отдельные ожидаемые результаты её практической реализации.

*Ключевые слова:* методическая подготовка, субъектный опыт, методическая деятельность, будущий учитель математики.

Akulenko I. A. Praxeological and activity approach as a methodological basis of a competence oriented methodical training of the future Mathematics teacher.

The article is focused on the praxeology and activity approach provisions that allow to formulate the basic principles of competence oriented methodical training of the future Mathematics teacher. Some expected results of its implementation were also identified.

*Key words:* methodical training, personal experience, methodical activity, future Mathematics teacher.

За результатами аналізу чинників, вітчизняних і зарубіжних тенденцій, а також проблем сучасної системи методичної підготовки майбутнього вчителя математики науковці (В. Бевз, М. Бурда, А. Кузьмінський, Н. Кучугова, О. Матяш, В. Моторіна, Н. Стефанова, О. Скафа, С. Скворцова, І. Смірнова, Н. Тарасенкова, О. Швець та ін.) обґрунтували необхідність її вдосконалення на компетентісній основі. Систему професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя математики, що має специфічне спрямування, – досягнення студентами під час навчання у ВНЗ певного рівня методичної компетентності з урахуванням специфіки методичної діяльності вчителя математики в основній і профільній школі, називатимемо компетентісно орієнтованою методичною підготовкою майбутнього вчителя

математики (КОМПМВМ) [4].

Нині соціально-педагогічна спільнота активізує розроблення нових педагогічних ідей, теорій, методичних надбань для побудови теоретичної концепції компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики та її практичної реалізації. Актуалізуються тенденції щодо залучення методологічного апарату як традиційних, так і нових підходів, до яких раніше не зверталися в науково-методичних розвідках.

Оскільки розроблення теоретичної концепції компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики неможливе поза аналізом взаємодії суб'єктів цього процесу з навколишнім світом, дослідження окресленої проблематики вимагає звернення до методології діяльнісного підходу. Загальну теорію організації діяльності як філософської концепції презентує праксеологія [1] (від стародавньо-грецького *πράξις* – діяльність, и *λογία* – наука, учення), тому пропонуємо синтезувати інструментарій цих теоретичних вчень для підсилення методологічної основи теоретичної концепції КОМПМВМ. Відтак серед інноваційних методологічних підходів виокремимо праксеологічно-діяльнісний.

*Мета статті* акцентувати увагу на тих положеннях праксеологічно-діяльнісного підходу, без яких неможливо викристалізувати концептуальні засади теоретичної концепції й очікувані результати практичної реалізації КОМПМВМ.

Відповідно до діяльнісного підходу реалізація мети компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики – формування певного рівня методичної компетентності як складного особистісного утворення – досягається через різні види діяльності її суб'єктів під час навчання у ВНЗ. При цьому основний понятійний апарат теоретичної концепції КОМПМВМ з позицій діяльнісного підходу формують такі категорії: «дія», «діяльність», «професійна діяльність учителя», «методична діяльність учителя математики», «навчальна діяльність майбутнього вчителя», «квазіпрофесійна діяльність майбутнього вчителя математики» та «методична діяльність майбутнього вчителя математики».

Більш докладно зупинимося на останньому з означених понять. Методична діяльність – виконання суб'єктом дій та операцій з методичними об'єктами (М. Макарченко [7]) або з їхніми заміниками (моделями) задля отримання нових особистісно вагомих методичних знань у вигляді понять, фактів, способів діяльності, пов'язаних із процесом навчання учнів математики як у стандартних, так і в нових умовах. Під поняттям «методичний об'єкт» розумітимемо всі об'єкти, що утворюють предмет методики навчання математики як науки й навчальної дисципліни у ВНЗ. У дослідженні [3] схарактеризовано й додатково виокремлено ті методичні об'єкти, що є об'єктами засвоєння у методичній підготовці майбутнього вчителя математики профільної школи.

Методична діяльність учителя, який працює, та майбутнього вчителя мають суттєві відмінності, оскільки реалізуються в різних умовах: перша – в умовах практичної професійної роботи, друга – в умовах навчальної діяльності студентів. Методична діяльність учителя, який здійснює навчання математики учнів, реалізується через такі її види: навчальна діяльність, аналітико-синтетична, проектувальна, організаційна, комунікативна, рефлексивна, діагностувально-коригувальна, дослідницька. Провідним видом методичної діяльності вчителя математики є навчальна методична діяльність, шляхом якої він реалізує методичну систему навчання математики на різних рівнях: на рівні окремих одиниць математичного змісту; їхніх комплексів у межах окремого уроку; комплексу уроків у межах

програмової теми; комплексу програмових тем у межах змістових ліній шкільного курсу математики.

Методична діяльність майбутнього вчителя математики реалізується в умовах освітнього процесу у вищому навчальному закладі, є метою методичної підготовки майбутнього вчителя математики, процесом збагачення суб'єктного досвіду, що перманентно розгортається, і засобом для опанування системи методичних компетенцій, і як результат, що фіксується в кожний момент цього процесу (діяльність із розв'язування методичних задач). Види методичної діяльності майбутнього вчителя різні науковці характеризують з різних позицій (табл. 1).

Таблиця 1.

**Види методичної діяльності майбутнього вчителя**

<b>Автор</b>	<b>Види методичної діяльності майбутнього вчителя</b>
І. Малова [8]	Навчальна, рефлексивна, творча, методична діяльність у складі полісуб'єкта.
Н. Верещагіна [5]	Навчальна, аналітична, дослідницька, проектувальна, організаційна, комунікативна, рефлексивна, діагностувальна, коригувальна.
А. Кузьмінський, Н. Тарасенкова, І. Акуленко [6]	Методична діяльність, що забезпечує реалізацію фахових функцій: 1) з аналітико-синтетичної діяльності; 2) з планування й конструювання; 3) з організації й керування діяльністю учнів у процесі навчання математики; 4) з оцінювання власної діяльності й діяльності учнів.

Формування методичної діяльності майбутнього вчителя математики в рамках його методичної підготовки передбачає поступове її ускладнення в кількох напрямках: ускладнення мотиваційного компонента дії (поглиблення й розширення спектра ціннісних ставлень щодо різних видів методичних дій та їх об'єктів); ускладнення змістового компонента методичної дії (методичних об'єктів, з якими ця дія виконується); ускладнення операційного компонента дії (збільшення кількості операцій, поява ієрархічності, циклічності в послідовності операцій тощо).

Рівні виконання методичної діяльності майбутнім учителем математики можна визначити відповідно до таких критеріїв: 1) рівень складності методичних завдань, які розв'язує студент у процесі методичної діяльності; 2) самостійність у здійсненні різних видів діяльності; 3) дальність перенесення засвоєних узагальнених способів діяльності (у знайомі/незнайомі навчальні ситуації); 4) ступінь вияву соціальних професійних контекстів (навчальна, квазіпрофесійна, професійно-навчальна діяльність).

З позицій праксеологічно-діяльнісного підходу важливим об'єктом для аналізу поряд із поняттям «діяльність» є також поняття «досвід».

Концепція КОМПМВМ спирається на поняття «суб'єктний досвід особистості», яке І. Якиманська [9, с. 38] визначає як досвід життєдіяльності окремої людини, який вона отримує й реалізує під час пізнання навколишнього світу, у спілкуванні, у різних видах діяльності в індивідуальному онтогенетичному розвитку. Такі дослідники, як Л. Виготський, І. Якиманська, А. Леонтьєв, І. Авдєєва, О. Лактіонова та ін., уважають, що він є частиною індивідуального досвіду й зумовлений функціональними можливостями організму, умовами освітнього простору і власне психічною активністю суб'єкта. Услід за І. Авдєєвою [2] виокремлюватимемо індивідуальний досвід як родові поняття, а суб'єктний досвід

тракуватимемо як складник індивідуального досвіду, що вирізняється з-поміж інших більшою психічною активністю суб'єкта-носія, більшим емоційним забарвленням, самостійністю, усвідомленістю, активністю індивіда щодо осмислення й переструктурування змісту індивідуального досвіду.

Максимізацією суб'єктного досвіду методичної діяльності студентів – майбутніх учителів математики – називатимемо розвиток їхньої суб'єктності в таких напрямках: 1) коригування їхнього наявного суб'єктного досвіду щодо навчання математики школярів; 2) збагачення наявного суб'єктного досвіду результатами суспільно-історичного досвіду в галузі математики й дидактики математики; 3) розширення попередньо сформованого спектру суб'єктного досвіду студентів щодо різних видів методичної діяльності.

У контексті нашого дослідження важливою є теза про те, що опора на суб'єктний досвід в освітньому процесі вимагає певної специфіки в організації та проектуванні цього процесу. Виокремлюють [2, с. 40–41] такі етапи, що уможливають максимізацію та збагачення суб'єктного досвіду навчання: 1) актуалізація у свідомості суб'єктів навчання певних елементів індивідуального досвіду; 2) «фаза відкритості», коли той, хто навчає, застосовує прийоми та форми взаємодії, у перебігу яких, той, хто навчається, може виявити для себе нові, актуальні саме для нього можливості дії з новим навчальним матеріалом і визначитися з ними; 3) «фаза звуження кола можливостей», коли відбудеться рефлексія, відбір способів дії з новим навчальним матеріалом і перехід до їхньої реалізації; 4) «фаза емоційно-ціннісного маркування», коли забезпечується позитивна (інтегрувальна) підтримка перших спроб досвіду самостійної суб'єктної активності.

Якщо характеризувати процеси становлення методичної діяльності майбутнього вчителя в узаємозв'язку з процесами збагачення суб'єктного досвіду особистості, то можна виокремити такі етапи: 1) накопичення неусвідомленого досвіду здійснення елементів методичної діяльності; етап «перших спроб» – накопичення первинного досвіду в здійсненні окремих видів методичної діяльності; 2) навчально-адаптувальний етап – співвіднесення перших спроб виконання дій з методичними об'єктами (або їх заміниками) із прогнозованими результатами, аналіз отриманих результатів з боку викладача і студента; 3) етап самоактуалізації – спрямованість на самостійне створення й реалізацію навчальних ситуацій, що сприяють збагаченню суб'єктного досвіду у здійсненні різних видів методичної діяльності; 4) професійно-адаптувальний етап – спрямованість не лише на повторення засвоєних зразків виконання методичної діяльності в навчальному процесі, а й перенесення їх у практичну професійну діяльність, самостійне створення й реалізація особистих «методичних знахідок», усвідомлених, відрефлексованих, позначених особистими позитивними емоційними маркерами, перевірених у процесі адаптації до професійної педагогічної діяльності; 5) професійно-гармонізувальний етап – внесення соціального знання щодо норм виконання методичної діяльності у процесі навчання математики в систему індивідуальних смислів особистості, вбудовування актуалізованих соціальних значень професійних норм у персональну ідентифікацію в ході «професійних спроб».

Із позицій праксеологічно-діяльнісного підходу вважаємо за доцільне розроблювану систему компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики спрямовувати на використання та максимізацію спектра виявленого індивідуального досвіду методичної діяльності студентів, шляхом збагачення його результатами особистого й суспільно-історичного досвіду у спеціально організованому і спроектованому циклічному навчальному процесі. На першому етапі необхідно створити умови для актуалізації й узагальнення студентами своїх індивідуальних спостережень за

методичною діяльністю вчителя в той період, коли вони виступали як учні в навчально-виховному процесі. Критичне осмислення діяльності вчителів, які їх навчали, дає змогу студентам сформувати первинні уявлення щодо методичних дій учителя та їх систем. Концептуалізація отриманих спостережень і нових теоретичних методичних знань, отриманих у процесі професійної методичної підготовки, уможливорює вихід на рівень змістового узагальнення й формування еталону, ідеалу методичних умінь учителя. Подальші кроки передбачають «апробацію», перевірку накресленого ідеалу, реалізацію певних методичних умінь спочатку в навчальній діяльності академічного типу (через розв'язування методичних вправ на практичних і семінарських заняттях), потім у ситуаціях, коли до предметно-методичного контексту залучаються зовнішні контексти (у квазіпрофесійній діяльності), і, нарешті, у ситуаціях, які відповідають нормам професійних і соціальних відносин (під час проходження навчальної педагогічної практики). Відповідно, відбувається перебудова, розширення, розгортання, збагачення індивідуального досвіду, його переструктурування, емоційне маркування, залучення до нього рефлексивних моментів.

Розгляд проблеми удосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи з позицій праксеологічно-діяльнісного підходу надав змогу сформулювати такі її засадничі принципи: 1) принцип максимізації суб'єктного математичного й методичного досвіду студентів шляхом його актуалізації, коригування та інтеграції із суспільно-історичним досвідом вивчення математики й навчання математики інших; 2) принцип циклічності у процесі нарощування суб'єктності учасників навчального процесу (інтеграція та нарощування суб'єктного досвіду всіх учасників навчального процесу відбувається не одноактно, а протягом реалізації послідовності дидактичних циклів); 3) принцип «пріоритетності дії» (різноманітні види методичної діяльності, що реалізує студент у процесі методичної підготовки, є джерелом для формування його суб'єктного методичного досвіду); 4) принцип «накопичення» студентами професійно-особистісних ідентифікацій в умовах конкретних навчальних ситуацій. Окрім того, упровадження праксеологічно-діяльнісного підходу у формуванні теоретичної концепції компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики дало підстави для виокремлення праксеологічного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя математики, що представлений через систему методичних навичок і вмінь відповідно до фахових функцій і типових завдань методичної діяльності вчителя математики (операційно-діяльнісний складник) та досвіду їхнього застосування в різноманітних ситуаціях.

### Література

- 1. Абушенко В. П.** Практиология [Электронный ресурс] / В. П. Абушенко. – Режим доступа : <http://metromir.ru/voc/phylosophy.php?litter=П&mode=word&id=923&n um=5>.
- 2. Авдеева И. Н.** Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность / И. Н. Авдеева // Горизонты образования. – 2012. – № 2. – С. 37–43.
- 3. Акуленко І. А.** Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики профільної школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / Ірина Анатоліївна Акуленко. – Черкаси, 2013. – 40 с.
- 4. Акуленко І. А.** Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія / І. А. Акуленко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 460 с.
- 5. Верещагина Н. О.** Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (география)» / Наталья

Олеговна Верещагина. – СПб, 2012. – 46 с. **6. Кузьмінський А. І.** Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики : [монографія] / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с. **7. Макарченко М. Г.** Модель контекстного обучения будущих учителей математики в процессе их методической подготовки : дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.02 / Макарченко Михаил Геннадиевич; РГПУ им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – 402 с. **8. Малова И. Е.** Теоретические аспекты непрерывной методической подготовки учителя [Электронный ресурс] / И. Е. Малова. – Режим доступа : [http://www.jeducation.ru/5\\_2004/48.html](http://www.jeducation.ru/5_2004/48.html). **9. Якиманская И. С.** Предмет анализа – субъектный опыт / И. С. Якиманская, И. Ю. Рыжухина // Директор школы России. – 1999. – № 8. – С. 53–60.

УДК 378.937

*Ольга Бондаренко*

## **ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СУСПІЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Бондаренко О. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів географії під час вивчення суспільно-географічних дисциплін.

У статті автором визначено зміст фахової компетентності майбутніх учителів географії та її структурні складники (аксіологічний, гносеологічний, праксеологічний, професійно-особистісний, оцінювально-рефлексивний). Розкрито потенційні можливості суспільно-географічних дисциплін, зокрема регіональної економічної і соціальної географії світу у формуванні досліджуваного феномену.

*Ключові слова:* компетенції, компетентність, фахова компетентність майбутніх учителів географії, структурні складники фахової компетентності, суспільно-географічні дисципліни.

Бондаренко О. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей географии при изучении общественно-географических дисциплин.

В статье автором определены содержание профессиональной компетентности будущих учителей географии и ее структурные компоненты (аксиологический, гносеологический, праксеологический, профессионально-личностный, оценочно-рефлексивный). Раскрыты потенциальные возможности общественно-географических дисциплин, в частности региональной экономической и социальной географии мира в формировании исследуемого феномена.

*Ключевые слова:* компетенции, компетентность, профессиональная компетентность будущих учителей географии, структурные составляющие профессиональной компетентности, общественно-географические дисциплины.

Bondarenko O. V. Formation of professional competence of future teachers of geography when studying social and geographical disciplines.

In the article the author defines the content of professional competence of future teachers of geography and its structural components (axiological, epistemological, praxeological, professional and personal, evaluative and reflexive). The potential of social and geographical disciplines in the formation of the studied phenomenon has been shown.



*Key words:* competence, professional competence of future teachers of geography, structural components of professional competence, social and geographical discipline.

Виконання соціального замовлення в підготовці конкурентоспроможних педагогічних кадрів тісно пов'язане з подальшими пошуками шляхів підвищення якості освіти та рівня їх фахової компетентності. У процесі оволодіння обраною професією дуже важливо вчити студентів розв'язувати не тільки стратегічні завдання, а й тактичні, не тільки адекватно реагувати на всі зміни, які відбуваються в навколишньому світі, а й чітко уявляти шляхи свого професійного становлення. Нині, в умовах переорієнтації предметної парадигми освіти на компетентнісну, актуальним завданням географічних факультетів є формування компетентного педагога, здатного до саморозвитку. Потенційні можливості у розв'язанні означеного завдання мають суспільно-географічні дисципліни загалом і курс «Регіональна економічна і соціальна географія світу», зокрема.

Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли висвітлення у працях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів, яка завжди перебувала в центрі уваги науковців. Питання вдосконалення загальнопедагогічної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу розглядали О. Абдулліна, А. Алексюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, М. Ярмаченко [3]. Закономірності та принципи професійного становлення особистості розкрито в працях Б. Ананьєва, Ф. Гоноболіна.

Окремі аспекти компетентнісної освіти висвітлено такими науковцями як: Н. Бібік, В. Бондар, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський та ін. Зацікавлення в плані розв'язання обраної проблеми викликають дослідження, присвячені саме формуванню фахової компетентності майбутнього вчителя географії (Г. Гордашевської, М. Криловця, В. Саюк, О. Топузова, О. Тімець, А. Шуканової).

Між тим, аналіз стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці доводить, що наявні суперечності між суспільними вимогами до особистості вчителя та його діяльності й фактичним рівнем фахової компетентності випускників педагогічних вишів до виконання соціально обумовлених професійних функцій; між об'єктивною потребою в навчально-методичному забезпеченні процесу формування означеної компетентності та недостатньою розробленістю навчально-методичного матеріалу для цього процесу, між «сучасними вимогами до формування географічної компетентності учнів і реальним рівнем професійної компетентності вчителя географії, освіта якого здійснювалась переважно традиційними методами за часів впровадження компетентнісного підходу до навчання» [6].

*Мета статті:* визначити зміст фахової компетентності майбутніх учителів географії та її структурні складники, а також розкрити потенційні можливості суспільно-географічних дисциплін, зокрема регіональної економічної і соціальної географії світу у формуванні досліджуваного феномену.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що нині відсутній єдиний підхід до визначення сутності базових понять досліджуваної проблеми, таких як «компетенція», «компетентність», «фахова компетентність», «професійна компетентність» [2]. Тому є потреба, не заперечуючи визначень, даних іншими науковцями, враховуючи специфіку вчительської праці та вимоги, висунуті до особистості випускника географічного факультету педагогічного ВНЗ, сформулювати свою позицію.

У своєму дослідженні, будемо дотримуватися думки О. Тімець, яка розуміє фахову компетентність вчителя географії як «інтегральну особистісну якість, яка характеризує його здатність до розв'язання професійних проблем і типових професійних завдань, що виникають у

реальних ситуаціях педагогічної діяльності, з використанням знань, умінь, навичок і нахилів, освітнього і життєвого досвіду, цінностей» [5, с. 46], сформованість якої забезпечує ефективність педагогічної діяльності.

Здійснивши аналіз наукової літератури з означеної проблеми з'ясовано, що фахова компетентність найчастіше науковцями розглядається як цілісна функціональна система, що має певну структуру, компонентний склад якої зумовлений специфікою діяльності в якій вона реалізується. Ураховуючи специфіку вчителя географії та вимоги, які висуваються до випускників географічних факультетів, вважаємо, що досліджувана компетентність має бути представлена такими складниками:

- аксіологічний (усвідомлення суспільної значущості професії вчителя географії, цілеспрямований стійкий інтерес до неї і бажання нею займатися після закінчення вишу, прагнення до самоосвіти і саморозвитку тощо);
- гносеологічний (система знань відповідно до ОКХ, ОПП);
- праксеологічний (система професійних вмінь: гностичних, конструктивно-дослідницьких, організаторських, комунікативних);
- професійно-особистісний (особистісні професійно важливі якості особистості);
- оцінювально-рефлексивний (оцінка й адекватна самооцінка рівня сформованості фахової компетентності, рефлексія мети, процесу і результату педагогічної діяльності вчителя географії) [1].

Фахова компетентність майбутніх учителів географії має поетапний характер формування та проходить у розвитку декілька рівнів: низький (інтуїтивний), середній (репродуктивний), достатній (продуктивний), високий (творчий) [1].

Потенційні можливості у формуванні фахової компетентності вчителів географії мають суспільно-географічні дисципліни (Географія світового господарства, Географія населення, Економічна і соціальна географія своєї області, Економічна і соціальна географія України, Регіональна економічна і соціальна географія світу, Основи промисловості, сільського господарства і транспорту та ін.), спрямовані на вивчення територіальної організації суспільства та його окремих частин – населення, економічної, соціальної, політичної сфер. Коротко схарактеризуємо специфічні риси означеного процесу на прикладі курсу «Регіональна економічна і соціальна географія світу» (РЕСГ).

Навчальна дисципліна «Регіональна економічна і соціальна географія світу» є нормативним курсом для підготовки фахівців географічних спеціальностей, який спрямований на висвітлення закономірностей розвитку, сучасного стану й проблем РЕСГ світу; виявлення економіко-географічної специфіки основних регіонів світу й провідних держав; з'ясування взаємозв'язків соціально-економічних процесів на рівні регіонів й окремих країн; закономірностей геопросторової організації макрорегіонів світу [4].

Формування фахової компетентності під час вивчення РЕСГ відбувається на лекційних і лабораторних заняттях. Кожне лабораторне заняття у своїй структурі поєднує такі взаємопов'язані блоки:

- теоретичний, що передбачає виконання завдань, спрямованих на формування теоретичного аспекту фахової компетентності майбутніх учителів географії, розгляд та обговорення теоретичних положень теми;
- праксеологічний, завдання якого сприяють формуванню професійних умінь та навичок і оволодінню технологічним аспектом означеної компетентності, дозволяє майбутнім учителям узяти участь в активній розумовій, комунікативній, проектувальній і

творчій діяльності;

– рефлексивний, що передбачає роботу майбутніх учителів із застосуванням свого досвіду, самооцінку власного рівня теоретичного й практичного складників компетентності у межах конкретної теми, самооцінку власних особистісних якостей, необхідних для подальшої практичної педагогічної діяльності;

– блок самоосвіти, який орієнтує на самостійне вивчення літературних джерел з досліджуваної теми.

Під час вивчення РЕСГ задля набуття професійно важливих знань, умінь і навичок майбутніми вчителями, важлива роль відводиться розв'язанню різноманітних проблемних завдань суспільно-географічного характеру, диспутам, діалогам, проблемним бесідам, діловим іграм, підготовці творчих проектів, що вимагає інтелектуальної напруги та прояву самостійності студентів (під час аналізу різноманітних обліково-статистичних даних, дослідження соціально-економічних особливостей макрорегіонів світу, складання схем, картосхем, типових планів, оформлення результатів пошуково-дослідницької роботи). Задля формування аксіологічного й оцінювально-рефлексивного складників означеної компетентності реалізуються різноманітні тренінгові вправи, розв'язуються проблемно-пошукові завдання. Також перевага надається порівняльному аналізу теоретичних положень РЕСГ і стану її вивчення в практиці сучасної загальноосвітньої школи, що у своїй сукупності сприяє усвідомленню соціальної значущості професії вчителя географії, формуванню позитивної мотивації студентів, їх спрямованості на майбутню педагогічну діяльність. Для розвитку професійно необхідних якостей майбутніх учителів географії практикується написання студентами есе суспільно-географічного змісту, спрямованих на розкриття особливостей організації територіально-виробничих комплексів у конкретних природних і соціально-економічних умовах, основних напрямів подолання соціальних відмінностей у регіонах світу. Окрім того, на лабораторних заняттях увага зосереджується на вивченні та узагальненні передового педагогічного досвіду вчителів міських шкіл з удосконалення рівня фахової компетентності під час викладання «Соціально-економічної географії світу» у 10 класі.

Отже, вивчення регіональної економічної і соціальної географії світу має для майбутніх учителів географії не лише світоглядне значення, а й сприяє формуванню у них структурних складників фахової компетентності (аксіологічного, гносеологічного, праксеологічного, професійно-особистісного, оцінювально-рефлексивного), їх цілісної єдності, яка за спеціально реалізованих організаційно-дидактичних умов може переходити на більш високий рівень виявлення.

Перспективи подальших розвідок у межах окресленої проблеми вбачаємо у дослідженні організаційно-дидактичних умов формування фахової компетентності учителів майбутніх географії засобами використання електронних освітніх ресурсів.

### Література

- 1. Бондаренко О. В.** Формування готовності студентів природничо-географічних факультетів педагогічних університетів до краєзнавчої роботи з учнями : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Бондаренко. – Кривий Ріг, 2009. – 266 с.
- 2. Гордашевська Г. І.** Професійна компетентність майбутнього вчителя географії: змістовий аспект [Електронний ресурс] / Г. І. Гордашевська. – Режим доступу : [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?5](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?5) (дата звернення: 17.11.2015).
- 3. Криловець М. Г.** Система методичної підготовки майбутніх учителів географії : дис. на здобуття наук. ступеня

д-ра пед. наук: 13.00.02 / Криловець Микола Григорович. – Київ, 2009. – 482 с.

**4.** Регіональна економічна і соціальна географія світу: [навчальна програма для студентів напряму підготовки 6.040104. Географія] / уклад. В. Бурман. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – 20 с.

**5. Тімець О. В.** Формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки / О. В. Тімець / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. – Умань: Сочінський, 2010. – 340 с.

**6. Шуканова А. А.** Функціональна структура професійної компетентності вчителя географії в системі неперервної освіти [Електронний ресурс] / А. А. Шуканова. – Режим доступу: [http://undip.org.ua/upload/iblock/d23/5\\_12.pdf](http://undip.org.ua/upload/iblock/d23/5_12.pdf) (дата звернення: 17.11.2015).

УДК 348.147:519.85.007.2

*Ганна Горшкова*

## **НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕТАЛУРГІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ ЗАДАЧ**

Горшкова Г. А. Навчання майбутніх інженерів-металургів математичного моделювання у процесі розв'язування професійно спрямованих задач.

У статті розглядаються можливості застосування математичного моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-металургів. Підкреслено, що упровадження нових технологій у розроблення і функціонування металургійного комплексу значно підвищує вимоги в галузі фундаментальних наук до випускників вищих навчальних закладів інженерного профілю.

*Ключові слова:* математичне моделювання, модель, технологічний процес, майбутній інженер-металург, вища математика.

Горшкова А. А. Обучение будущих инженеров-металлургов математическому моделированию в процессе решения профессионально направленных задач.

В статье рассматривается возможность применения математического моделирования в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров-металлургов. Подчеркнуто, что внедрение новых технологий в разработку и функционирование металлургического комплекса значительно повышает требования в области фундаментальных наук к выпускникам высших учебных заведений инженерного профиля.

*Ключевые слова:* математическое моделирование, модель, технологический процесс, будущий инженер-металлург, высшая математика.

Gorshkova H. A. Mathematical modeling training of future metallurgical engineers in the process of professionally oriented problems solution.

This article examines the possibility of using mathematical modeling in the process of future metallurgical engineers training. It was emphasized that the introduction of new technologies in the development and operation of the metallurgical complex significantly increases the demands in the field of basic sciences for university graduates of engineering profile.

*Key words:* mathematical modeling, model, process, future metallurgical engineer, higher mathematics.

Упровадження нових наукомістких технологій у процес розроблення і

функціонування металургійного комплексу значно підвищує вимоги в галузі фундаментальних наук до випускників вищих навчальних закладів інженерного профілю. Майбутні інженери-металурги повинні мати глибокі професійні знання та уміння, володіти математичними методами і застосовувати їх у практичній діяльності. Як навчальний предмет вища математика дозволяє не тільки своїми методами і засобами виявляти зв'язки реальних явищ і процесів у виробничій діяльності, а й формувати навички майбутніх інженерів у математичному дослідженні прикладних питань; уміння будувати й аналізувати математичні моделі інженерних завдань.

Математична освіта посідає особливе місце в національній моделі освіти. Вона розвиває інтелектуальні здібності людини, формує вміння проводити аналогії, логічно обґрунтовувати власну думку, творчо застосовувати здобуті знання. Математика є мовою інженерних досліджень. Досконале володіння математичною мовою передбачає вміння переходити від конкретно поставленої практичної задачі до її абстрактної математичної моделі.

Проблема навчання математики у вищій школі знайшла відображення в багатьох наукових дослідженнях, зокрема, наукові основи навчання математики студентів нематематичних спеціальностей розкрито в працях Т. Крилової, теорія і методика загальнонаукової підготовки в інженерній вищій школі розглянуто в дослідженнях Е. Лузік. Питанню застосування методу моделювання у процесі фундаментальної підготовки присвячено праці Н. Буланової, А. Верляня, М. Жалдака, О. Михайлова, С. Семерікова, В. Хозієва. Дослідженням проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема таким її аспектам, як теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі займалися А. Алексюк, М. Євтух, А. Кузьмінський та ін.

*Метою статті є з'ясування сутності математичного моделювання та необхідність застосування цього методу у змісті підготовки майбутніх інженерів металургійної галузі.*

Моделювання – відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення. Останній об'єкт називається моделлю.

У науковій та науково-методичній літературі запропоновано велику кількість виначень моделі, але жодне з них повною мірою не відображає сутність цього поняття.

За М. Власовим, «модель» – це логічний або математичний опис компонентів та функцій, які визначають суттєві властивості об'єкта, що моделюється, або процесу. Модель використовують як умовний образ, сконструйований для спрощення дослідження [2].

На думку І. Теплицького, «модель» – це такий матеріальний об'єкт або мислено уявлювальний об'єкт, який у процесі пізнання (вивчення) замінює собою реальний об'єкт-оригінал, і при цьому зберігає деякі важливі для певного дослідження риси оригіналу [5].

У своїй книзі «Моделювання та філософія» В. Штофф надає означення моделі як уявно зображеної або матеріально реалізованої системи, яка відображає та відтворює об'єкт так, що її вивчення надає нову інформацію про нього [8].

За В. Віглінським під моделлю можна розуміти образ реального об'єкта (процесу) в матеріальній чи ідеальній формі (тобто такий, який описано знаковими засобами певною мовою), що відображає суттєві властивості модельованого об'єкта (процесу) і заміщує його у ході дослідження й управління [1].

На думку П. Ейкхофа, «модель» – це зображення суттєвих сторін реальної системи, яке в зручній формі відображає інформацію про систему [9].

І. Новик під моделюванням розуміє метод практичного або теоретичного опосередкованого оперування об'єктом, у ході якого безпосередньо досліджується не сам

об'єкт, а деяка проміжна система – модель, яка:

- а) перебуває в деякій об'єктивній відповідності із самим об'єктом пізнання;
- б) може в процесі пізнання на його відомих етапах заміщувати в певних взаємозв'язках сам вивчений об'єкт;
- в) здатна надавати у процесі її дослідження нову інформацію про самий об'єкт.

Модель може виступати як у вигляді речовинного об'єкта, так і у вигляді деякого сполучення знаків [3].

Ми погоджуємося з висновком, який у своєму дослідженні робить Н. Хараджян: «модель» є специфічною, якісно своєрідною формою, і, одночасно засобом наукового пізнання, а «моделювання» – це процес, що є особливою формою опосередкування, коли дослідник ставить між собою і об'єктом, що його цікавить, деяку проміжну ланку – модель [10].

Роль моделювання в сучасній науці настільки є значною, що воно стало одним з основних інструментів наукового пізнання і знайшло широке застосування під час дослідження металургійних процесів і управління ними.

Для металургії як галузі господарювання характерні дві особливості. По-перше, масштаби виробництва металів і сплавів вивели металургію по споживанню енергетичних ресурсів на одне з перших місць серед інших галузей. По-друге, технологічні процеси в металургії, які пов'язані з переробленням сировини й одержанням кінцевих продуктів, мають перебіг в умовах підвищених температур. Інженерові-металургові доводиться розв'язувати широке коло завдань – від підготовки шихти, виплавки металу, одержання якісної готової продукції до вирішення екологічних проблем зниження рівня теплового та хімічного забруднення навколишнього середовища [6]. Тому математичне моделювання в металургії дозволяє швидко знаходити оптимальні розв'язки зазначених завдань, допомагає за планування виробництва та керування ним.

В. Цимбал, досліджуючи умови застосування математичного моделювання металургійних процесів, підкреслював, що «моделювання» – це такий різновид наукового дослідження різних явищ у природі й техніці, коли досліджуваний реальний об'єкт (технологічний процес, обладнання, де він здійснюється, або речовина) замінюється його моделлю. При цьому модель повинна володіти певною сукупністю найважливіших для певного дослідження властивостей, аналогічних властивостям досліджуваного об'єкта. Результати моделювання використовуються в подальшому дослідженні об'єкта, проектуванні нових або модернізації наявних технологій, оптимізації схемо-конструктивних рішень у галузі удосконалення структури і режимів роботи обладнання, оптимальному плануванні виробництва й автоматизованому управлінні технологічними процесами.

Із розвитком системних досліджень і розширенням експериментальних методів вивчення реальних об'єктів великого значення набувають математичні методи аналізу й синтезу. Подібність та моделювання дозволяють по-новому описати реальний процес і спростити його експериментальне вивчення.

Моделювання ґрунтується на деякій аналогії реального та мисленевого експерименту (наприклад, виявлення впливу зміни хімічного складу шихти на техніко-економічні показники (ТЕП) процесу плавки). Для пояснення реальних процесів висувуються гіпотези, задля їх підтвердження проводиться експеримент, тобто певна процедура організації та спостереження явищ, яку здійснюють в умовах, близьких до реальних або тих, що імітують [7].

Аналіз змістового складника дисциплін предметно-професійної підготовки майбутніх

інженерів-металургів дозволив виокремити основні математичні поняття, які найчастіше є математичними моделями реальних технологічних процесів у металургії. Зокрема, математичною моделлю технологічного об'єкта управління є функція багатьох змінних.

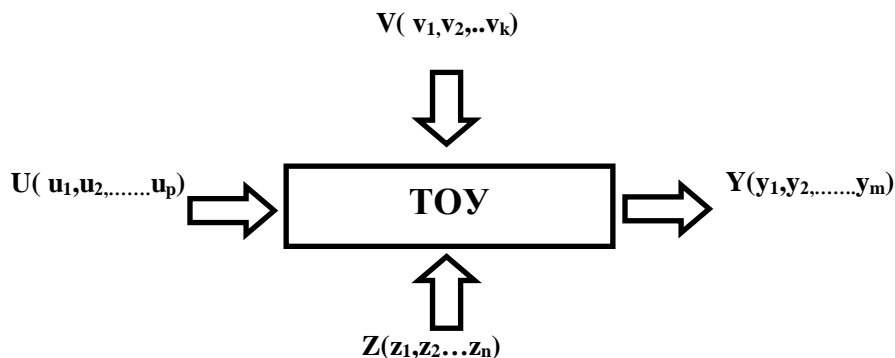


Рис. 1. Схема технологічного об'єкта управління (ТОУ)

На рис. 1 показано схему технологічного об'єкта управління (ТОУ), де  $U$  – вектор контрольованих вхідних даних (витрати сировини, енергії, палива тощо);  $V$  – вектор контрольованих збурювань (якісні показники сировини, параметри стану устаткування тощо);  $Z$  – вектор неконтрольованих збурювань;  $Y$  – вектор вихідних даних [показники стану технологічного процесу (температура, тиск, склад речовини), якісні кількісні показники проміжних (ливарна форма) або кінцевих (виливок) продуктів, техніко-економічних показників виробництва].

Сукупність математичних рівнянь, що відображають залежність вихідних величин від вхідних, доповнені обмеженнями, які накладаються на ці величини, вимогами безпеки функціонування, рівняннями зв'язку з іншими об'єктами і є математична модель процесу.

Модель процесу доповнюється алгоритмом керування, що забезпечує випуск продукції із заданими показниками незалежно від деякого коливання характеристик вихідних матеріалів.

Математична модель оптимального керування технологічним процесом ливарного виробництва включає цільову функцію. В основі цільової функції можуть бути різні техніко-економічні критерії, наприклад, мінімальний час регулювання, обмеження на температурні градієнти при відливанні, що викликає її розтріскування у процесі кристалізації, мінімальна собівартість одержання відливки тощо.

Завдання оптимального керування виробництвом загалом поділяють на підзадачі: шихтовка; плавка; сумішприготування; формування; розливання; охорона навколишнього середовища [6].

Поряд з функцією багатьох змінних широкого застосування набули диференціальні рівняння та їх системи. Якщо основні змінні процесу змінюються у часі і у просторі, то моделі записуються у вигляді диференціальних рівнянь у частинних похідних. Якщо основні змінні процесу не змінюються у просторі, а змінюються тільки в часі, то математичні моделі, що описують такі процеси, записуються у вигляді звичайних диференціальних рівнянь.

Розглянемо приклад. Ентропія становить чинник екстенсивності тепловіддачі. Ця термодинамічна функція має велике значення при розв'язуванні багатьох практичних задач, які стоять перед інженером-металургом, пов'язаних переважно з вивченням рівноваги у процесі.

Нехай іде хімічна реакція розкладання речовини  $A$ , у результаті якої утворюється

речовина В. Експериментально встановлено, що вона має перший порядок концентрації  $C_A$ , а значення константи швидкості для умов її здійснення дорівнює  $k$ .

Швидкість реакції дорівнює  $r_a = -kC_A$ , або  $\frac{dC_A}{dt} = -kC_A$ .

Визначимо початкові умови для розв'язку диференціального рівняння кінетики. Будемо вважати, що в початковий момент реакції нам відома концентрація речовини А, позначимо її як  $C_{A0}$ . Запишемо початкові умови у вигляді:

$$[t = 0; C_A = C_{A0}]$$

Проінтегруємо отримане рівняння, використовуючи визначений інтеграл. Межі інтегрування визначаються з початкових умов: коли час дорівнює нулю, концентрація А дорівнює початковому значенню  $C_{A0}$ , у довільний момент  $t$  концентрація дорівнює

$$\int_{C_{A0}}^{C_A} \frac{dC_A}{C_A} = -k \int_0^t dt$$

У результаті інтегрування маємо:

$$\ln C_A - \ln C_{A0} = -kt$$

замінемо різницю логарифмів логарифмом частки:

$$\ln \frac{C_A}{C_{A0}} = -kt, \quad \text{після потенціювання одержимо: } \frac{C_A}{C_{A0}} = e^{-kt}$$

Після всіх перетворень розв'язок диференціального рівняння представляє собою показникову спадну функцію:  $C_A = C_{A0} \cdot e^{-kt}$ .

Перевіримо, чи не суперечить отриманий розв'язок умовам нашого завдання. При  $t=0$ , тобто в момент початку хімічної реакції  $C_A = C_{A0}$ , оскільки експонента наближається до одиниці. Дійсно, у початковий момент концентрація речовини А дорівнює  $C_{A0}$ . При  $t \rightarrow \infty$  експонента з від'ємним показником наближається за величиною до нуля. За нескінченно великий час унаслідок хімічної реакції вся речовина А розкладається і утворюється речовина В.

Математичне описання відтворює найбільш суттєві сторони процесу. Тому, варіюючи окремі параметри, можна одержувати відомості про вплив цих варіацій на показники процесу. Так можна змінювати параметри технологічного режиму (температуру, тиск, склад, швидкість руху матеріальних потоків тощо) й одержувати відомості про їхній вплив на перебіг процесу.

Отже, для того щоб досліджувати, оптимізувати, удосконалювати технологію процесів управління металургійним виробництвом на заняттях з вищої математики, потрібно добитися гарного засвоєння студентами основних знань і методів з тем «Функція багатьох змінних», «Диференціальне та інтегральне числення», «Диференціальні рівняння» тощо. Вища математика належить до блоку фундаментальних дисциплін, знання яких є опорою для усвідомленого засвоєння професійно-орієнтованих дисциплін (технічна механіка, опір матеріалів, автоматизація виробничих процесів, теплотехніка, фізична хімія тощо), які, у свою чергу, надають майбутньому інженеру-металургу можливість вільно орієнтуватися у вивченні спеціальних дисциплін: теорія металургійних процесів, теорія та технологія виробництва металів, матеріалознавство та оброблення металів, металургійні печі.

У статті означено поняття «математична модель», обґрунтовано, що моделювання є ефективним та універсальним методом наукового пізнання; надає змогу, зокрема, інженеру-



металургу експериментувати з об'єктами в тих випадках, коли робити це на реальному об'єкті практично неможливо або недоцільно; показано ефективність використання математичного моделювання у професійній підготовці інженерів-металургів.

### Література

**1. Вітлінський В. В.** Моделювання економіки: [навч. посіб.] / В. В. Вітлінський. – Київ : КНЕУ, 2003. – 408 с. **2. Власов М. П.** Моделирование экономических процессов / М. П. Власов, П. Д. Шимко. – Ростов на Дону : Феникс, 2005. – 409 с. **3. Дворецкий С. И.** Компьютерное моделирование и оптимизация технологических процессов и оборудования : [учеб. пособ.] / С. И. Дворецкий, А. Ф. Егоров, Д. С. Дворецкий. – Тамбов : ТГТУ, 2003. – 224 с. **4. Горенский Б. М.** Моделирование процессов и объектов в металлургии : конспект лекций [Электронный ресурс] / Б. М. Горенский, Л. А. Лапина, А. Ш. Любанова. – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – 97 с. – Режим доступа : [http://icmim.sfu-kras.ru/sites/icm.institute.sfu-kras.ru/files/u\\_lab\\_0.pdf](http://icmim.sfu-kras.ru/sites/icm.institute.sfu-kras.ru/files/u_lab_0.pdf) (дата звернення: 05.03.2014). **5. Теплицький І. О.** Елементи комп'ютерного моделювання : [навч. посіб.] / І. О. Теплицький. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – 230 с. **6. Цаплин А. И.** Моделирование теплофизических процессов и объектов в металлургии : [учеб. пособ.] / А. И. Цаплин, И. Л. Никулин. – Пермь : ПГТУ, 2011. – 299 с. **7. Цимбал В. П.** Математическое моделирование металлургических процессов : [учеб. пособ.] / В. П. Цимбал. – Москва : Металлургия, 1986. – 240 с. **8. Штофф В. А.** Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва : Наука, 1966. – 310 с. **9. Эйкхоф П.** Основы идентификации систем управления / П. Эйкхоф. – Москва : Мир, 1975 – 236 с. **9. Хараджян Н. А.** Педагогічні умови підготовки фахівців з економічної кібернетики засобами комп'ютерного моделювання: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Хараджян Наталя Анатоліївна. – Черкаси, 2010. – 287 с.

УДК 378.147.88:004.4

*Сергій Зелінський*

## СИСТЕМА КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОДЕЛЮВАННІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Зелінський С. С. Система комп'ютерної математики як засіб формування компетентності в моделюванні майбутніх інженерів.

У статті розглядається система комп'ютерної математики (Maple) як засіб формування компетентності в моделюванні майбутніх інженерів. Детально розглянуто поняття системи комп'ютерної математики та визначено характеристики цього поняття. Наведено можливості системи комп'ютерної математики в процесі підготовки майбутніх інженерів. Розглянуто практичні аспекти застосування системи комп'ютерної математики.

*Ключові слова:* система комп'ютерної математики, компетентність в моделюванні, майбутні інженери, навчальний процес, професійні задачі.

Зелинский С. С. Система компьютерной математики как средство формирования компетентности в моделировании будущих инженеров.

В статье рассматривается система компьютерной математики (Maple) как способ формирования компетентности в моделировании будущих инженеров. Детально рассмотрено понятие системы компьютерной математики и определены характеристики данного понятия. Приведены возможности системы компьютерной математики в процессе подготовки

будущих инженеров. Рассмотрены практические аспекты применения системы компьютерной математики.

*Ключевые слова:* система компьютерной математики, компетентность в моделировании, будущие инженеры, учебный процесс, профессиональные задачи.

Zelinskiy S. S. The computer mathematics systems as a tool of formation of the future engineers' competence in simulation.

The article deals with the computer mathematics systems (e. g., Maple) as a tool of formation of the future engineers' competence in simulation. The concept of computer mathematics system is considered in detail and characteristics of the concept are determined. The possibilities of computer mathematics in the process of future engineers training are given. The practical aspects of the computer mathematics system application are examined.

*Key words:* computer mathematics, competence in simulation, future engineers, educational process, professional tasks.

Питання використання в навчанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) інтенсивно досліджується багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями (В. Горох, М. Жалдак, В. Ключко, Н. Морзе, С. Раков, В. Співаковський, Ю. Триус та ін.). Засоби ІКТ постійно вдосконалюються, застосовуються нові підходи та методи їх використання. Тенденції їх розвитку нині широко висвітлюються у зв'язку із формуванням нової педагогічної парадигми неперервності навчання, що забезпечується педагогічно виваженим та методично обґрунтованим використанням ІКТ.

Для студентів природничих та інженерних напрямів підготовки засоби ІКТ, цілеспрямоване навчання яких розпочинається в інформатичних дисциплінах, сприяють формуванню не лише відповідних інструментальних компетентностей, а й загальних, спеціальних, професійних. При цьому набуття цілісних та фундаментальних знань із дисциплін інформатичного циклу надає змогу майбутнім інженерам постійно підвищувати рівень компетентності, пристосовуватися до сучасних умов інформаційного суспільства, знайти своє місце на ринку праці.

Як педагогічну технологію можуть використовувати системи комп'ютерної математики (СКМ), оскільки вони є середовищем для моделювання професійних задач та підтримки навчання майбутніх інженерів.

*Мета статті* полягає у висвітленні системи комп'ютерної математики як засобу формування компетентності майбутніх інженерів.

Використання систем комп'ютерної математики у процесі підготовки майбутніх інженерів набуває поширення, але у визначенні поняття СКМ є деякі розбіжності.

Так, В. Дьяконов визначає СКМ як програмні засоби, за допомогою яких можна автоматизувати виконання чисельних, символічних обчислень і розрахунків [1].

Т. Капустіна поняття СКМ розуміє як сукупність програмних засобів підтримки математичних підрахунків у навчальному процесі [2].

За В. Коробовим, СКМ – це програмні засоби нового покоління, призначені для виконання чисельних та аналітичних розрахунків будь-якого рівня складності, спрямованих на розв'язання різноманітних задач, які допускають коректне формулювання за допомогою термінів математики. При цьому зазвичай у системах комп'ютерної математики реалізовано високий ступінь візуалізації як проміжних, так і кінцевих розрахунків [4].

Ю. Рамський СКМ визначає як програмні засоби, за допомогою яких можна

автоматизувати виконання як чисельних, так і аналітичних та графічних обчислень і розрахунків. У них акумульовано багатомісячний досвід розвитку математики. За допомогою СКМ користувачі математики здатні розв'язувати навіть складні математичні задачі [5].

В. Ключко СКМ визначає як комплекс методів подання даних різних спеціальних структур, яка дозволяє маніпулювати ними [3]. У зарубіжній літературі набуває поширення аналог поняття СКМ – Computer Mathematics Systems.

Підсумовуючи думки науковців та дослідників, можна зробити висновок, що поняття «системи комп'ютерної математики» охоплює сукупність апаратних, програмних та теоретичних засобів, що дозволяють виконувати різні математичні обчислення, а також створювати послідовні обчислювальні алгоритми із різними можливостями візуалізації даних і процесів.

Системи комп'ютерної математики активно використовуються в навчальному процесі в усьому світі. Окрім того, дослідники зазначають, що упровадження таких систем у процес навчання повинно бути метою для технічної освіти та пропонують такі рекомендації для підвищення ефективності розглядуваного процесу: орієнтація на використання єдиного програмного засобу в межах освітнього закладу; побудова курсів, що базуються на математиці, з урахуванням використання відповідної системи; наявність комп'ютерних лабораторій, що дозволять ефективно використовувати програмні засоби для формування компетентності майбутніх інженерів.

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх інженерів припускають досягнення інтегрованого кінцевого результату освіти, у якості якого розглядається сформованість у випускника компетентності як єдності узагальнених знань і умінь, універсальних здібностей і готовності до розв'язання різних задач, застосовуючи інформаційно-комунікаційні технології – від особистісних до професійних, а також спеціальних професійних компетенцій, що визначають володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, готовність до упровадження інновацій у професійній галузі [6].

Ми вважаємо, що означена компетентність – це інтегративна властивість особистості, яка є результатом процесів добору, засвоєння, перероблення, трансформування та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що є основою для прогнозування, вироблення, прийняття і реалізації оптимальних рішень у різних сферах діяльності.

Як систему комп'ютерної математики будемо досліджувати систему Maple.

Система Maple становить потужну обчислювальну систему, призначену для виконання складних обчислень за чисельними й аналітичними методами, з вбудованою мовою програмування.

Подаємо основні можливості системи Maple:

- опис умов задач та одержання результатів розв'язання в загальноприйнятому математичному вигляді;
- подання результатів підрахунків у вигляді необхідних масивів, таблиць, графіків та файлів даних;
- здійснення різноманітних операцій над математичними виразами, наприклад, виконання алгебраїчних символічних перетворень;
- завдання або змінення форматів зображень проміжних або кінцевих перетворень;
- використання вбудованих засобів СКМ для розв'язання різноманітних рівнянь, наприклад, пошук аналітичного розв'язку;

- розв’язування задач лінійної алгебри;
- перевірка одержаних величин на відповідність одиницям вимірювань;
- розв’язування задач обчислювальної математики;
- здійснення математичних операцій з розмірними величинами;
- опрацювання експериментальних даних;
- застосування вбудованих функцій та процедур, для реалізації поширених алгоритмів чисельних методів, для розв’язання математичних задач;
- здійснення динамічного обміну даними з іншими СКМ;
- будувати власні засоби навчального характеру;
- використання вбудованої мови програмування.

Розглянемо практичні аспекти застосування СКМ Maple для знаходження об’єму тіла, обмеженого поверхнями  $z_1=x^2+y^2$ ,  $z_2=2x^2+2y^2$ . Для визначення об’єму області необхідно обчислити потрібний інтеграл по ній (підінтегральна функція дорівнює 1), рис. 1.

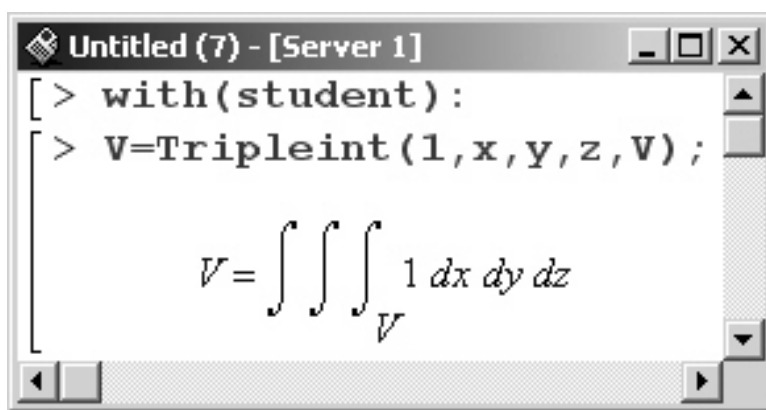
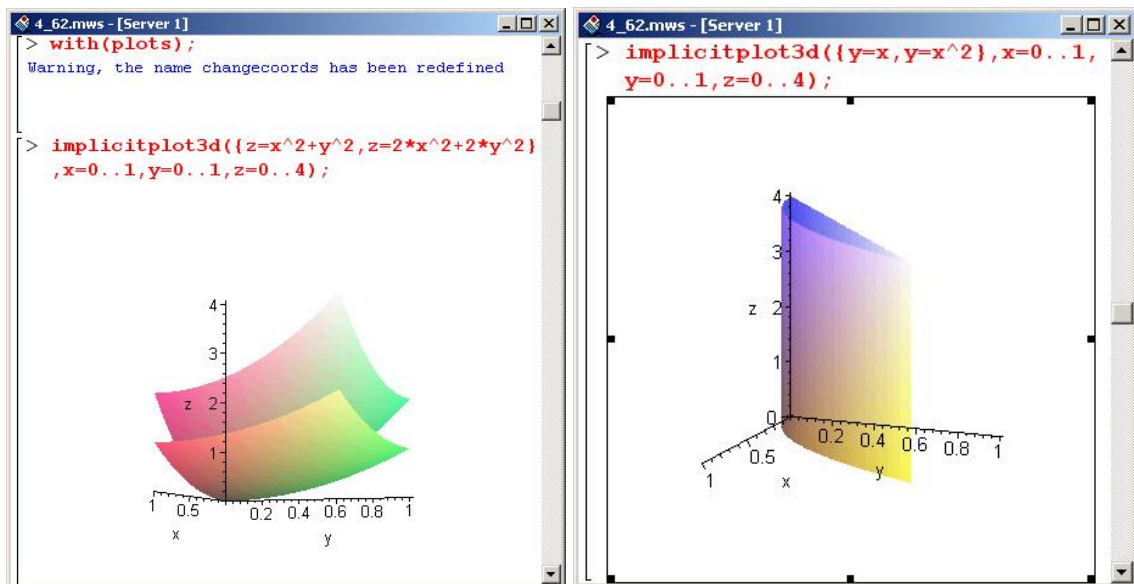


Рис. 1. Обчислення потрійного інтегралу

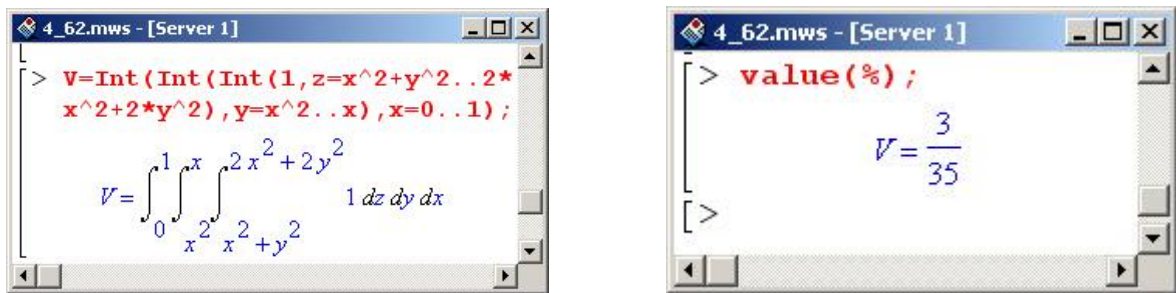
Для наочного подання області інтегрування необхідно побудувати дві параболічні поверхні, що обмежують дану область зверху і знизу, рис. 2 (а). На рис. 2 (б) представлені поверхні, що обмежують область інтегрування збоку.

За допомогою Maple можна визначити межі інтегрування по кожній із змінних і записати початковий інтеграл через повторний, рис. 3 (а). Далі інтеграл можна обчислити, за рахунок чого отримаємо значення об’єму даної області, рис. 3 (б).

На підставі аналізу СКМ та поданого прикладу можна отримати уявлення про основні можливості та прийоми роботи з системою комп’ютерної математики Maple. Використання Maple у професійній підготовці майбутніх інженерів є необхідною вимогою сучасності й дозволяє отримати такі основні можливості: опис умов задач та одержання результатів розв’язання в загальноприйнятому математичному вигляді; розв’язування задач обчислювальної математики; опрацювання експериментальних даних тощо.



а) б)  
Рис. 2. Наочне подання області інтегрування



а) б)  
Рис. 3. Визначення меж інтегрування

За всіх переваг використання СКМ можна визначити такі напрями розвитку сучасних СКМ: перебудова СКМ в експертні системи; інтеграція різних систем СКМ та груповий доступ до аналітичних даних; розширення математичних можливостей СКМ; розширення засобів візуалізації обчислень; розроблення нових функцій; створення інтерактивних документів.

### Література

1. Дьяконов В. П. Компьютерная математика. Теория и практика / Владимир Павлович Дьяконов. – Москва : Нолидж, 2001. – 1296 с. 2. Капустина Т. В. Теория и практика создания и использования в педагогическом вузе новых информационных технологий на основе компьютерной системы Mathematica : дисс. на соискание ученой степени доктора пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Капустина Татьяна Васильевна. – Москва, 2003. – 257 с. 3. Ключко В. І. Застосування новітніх інформаційних технологій при вивченні вищої математики у технічному вузі : [навч.-метод. посіб.] / В. І. Ключко. – Вінниця : ВДТУ, 1997. – 300 с. 4. Коробов В. І. Системи комп'ютерної математики. Основні засоби організації обчислень : [навч. посіб.]. – Дніпропетровськ : РВВДНУ, 2004. – 136 с. 5. Рамський Ю. С. Про роль математики і деякі тенденції розвитку математичної освіти в інформаційному суспільстві / Ю. С. Рамський, К. І. Рамська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [зб. наукових праць] / Редрада. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13). – С. 12–16.

**6. Триус Ю. В.** Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання : [монографія] / Ю. В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.

УДК 378.016:78

*Жанна Карташова*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПІДГОТОВЧИЙ НАПРЯМ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ**

Карташова Ж. Ю. Організаційно-підготовчий напрям інструментально-виконавської підготовки студентів-музикантів.

У статті розкрито зміст організаційно-підготовчого напрямку інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Розглянуто особливості змісту формувального експерименту, що відображені в системі цілеспрямованих педагогічних впливів, які стали комплексом заходів, спрямованих на інтеграцію процесу формування музично-виконавських знань, умінь та навичок, досягнення вищого рівня даних знань, умінь та навичок у студентів. Основними завданнями цього етапу було визначено: формування готовності студентів до творчої самореалізації шляхом розв'язання виконавських завдань у їх взаємозв'язку; спрямування індивідуальних планів студентів з основного музичного інструмента, концертмейстерського класу, ансамблевої гри на застосування комплексних взаємозв'язків між зазначеними дисциплінами; активізація творчо-пошукової ініціативи студентів у процесі вивчення спеціальних навчальних курсів; планування самостійної роботи студентів та контроль за оперуванням знаннями, вміннями і навичками музично-виконавської діяльності.

*Ключові слова:* інструментально-виконавська підготовка, педагогічний експеримент, організаційно-підготовчий етап, інтеграція знань, майбутній учитель музики.

Карташова Ж. Ю. Организационно-подготовительное направление инструментально-исполнительской подготовки студентов-музыкантов.

Статья раскрывает организационно-подготовительное направление инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки. Рассмотрены особенности содержания формирующего эксперимента, отразившиеся в системе целенаправленных педагогических воздействий, которые выступили как комплекс мероприятий, направленных на интеграцию процесса формирования музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков, достижения высокого уровня данных знаний, умений и навыков у студентов. Основными задачами этого этапа выступали: формирование готовности студентов к творческой самореализации путем решения исполнительных задач в их взаимосвязи; направление индивидуальных планов студентов по основному музыкальному инструменту, концертмейстерскому классу, ансамблевой игры на применение комплексных взаимосвязей между данными дисциплинами; активизация творческой поисковой инициативы студентов в процессе изучения специальных учебных курсов; планирование самостоятельной работы студентов и контроль за оперированием знаниями, умениями и навыками музыкально-исполнительской деятельности.

*Ключевые слова:* инструментально-исполнительская подготовка, педагогический эксперимент, организационно-подготовительный этап, интеграция знаний, будущий учитель музыки.

Kartashova Zh. Yu. Organizational and preparatory direction of instrumental and performance training of students musicians.

The article deals with organizational and preparatory direction of instrumental performance training of future teachers of music. The content features of the forming experiment, reflected in the system of targeted pedagogical influences are considered. They acted as a set of measures aimed at integration of the formation process of musical and performance knowledge and skills, achievement of high standard of knowledge and skills among the students. The main tasks of this phase were: formation of students readiness for creative self-realization by a solution of performance tasks in their interrelation; the direction of students' individual plans in the main musical instrument, accompanist class, ensemble playing to application of complex interrelations between these disciplines; activation of students' creative search initiative in the process of studying of special training courses; planning of students' independent work and monitoring of knowledge and skills of musical and performance activities.

*Key words:* instrumental and performance education, pedagogical experiment, organizational and preparatory phase, the integration of knowledge, future teacher of music.

Організаційно-підготовчий напрям інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики був спрямований на процес їхнього самореалізації у практичній діяльності. На цьому етапі ми використовували як репродуктивні, так і продуктивні методи навчання, взаємодія яких створювала плідне підґрунтя для виявів творчої індивідуальності студентів. У ході формувального експерименту використовувалися такі методи і прийоми навчання: вербальні (розповідь, пояснення, коментар, бесіда, колективне обговорення, роз'яснення, закономірностей музичного мистецтва); практичні (інструментальний показ, навчальні ігри, виконання музичного колажу, технічні вправи, демонстрування практичних шляхів виконання завдання та їх послідовностей за допомогою елементів музичної імпровізації); наочні (аудіовізуальні, відео візуальні, репродуктивні – демонстрація прийомів художньої, виконавської діяльності); опорно-ілюстративні (здійснення самостійних пошуків можливостей інтерпретації музичних творів); евристичні (відкриття варіативних можливостей тлумачення нотного тексту, створення образних характеристик головних тем музичного твору); проблемно-пошукові (організація диспутів, дискусій, виконання творчих завдань).

Експериментальною програмою передбачалося застосування комплексу методик щодо видів музично-виконавської діяльності, що дозволило простежити динаміку художньо-естетичного розвитку студентів, спроектувати шляхи й педагогічні засоби подальшого удосконалення процесу формування музично-виконавських знань, умінь та навичок. Музично-виконавська підготовка студентів забезпечувалася такими формами навчання, як колективні (навчальні заняття, лекції), групові (семінарські та практичні заняття) та індивідуальні (самостійна робота студентів, домашні завдання, музично-виконавська практика).

У ході експериментального дослідження використано методи інтеграції музично-виконавської діяльності. Вони склали необхідність використання теоретичних знань з виконавської підготовки, історії, теорії та практики інструментального виконавства та методики навчання гри на музичному інструменті для розвитку виконавської майстерності: розвиток музично-виконавської уяви і фантазії, емоційно-образне виконання музичних творів; розвиток здібності до емоційного перевтілення в процесі роботи над різнохарактерними музичними творами, розвиток образно-логічних, емоційно-чуттєвих

здібностей; оволодіння навичками виконавської майстерності й засобами творчої інтерпретації; оволодіння психотехнікою, тобто емоційністю, увагою, спілкуванням, увагою та іншими елементами виконавської майстерності.

До основних методів опанування музичного твору належать: метод пізнання від загального до конкретного, від осягнення художньо-образного змісту твору, пізнання загальної музичної форми, загального оволодіння нотним текстом – до усвідомлення художньої значимості кожного музичного та формоутворювального елемента, якісного відтворення кожної ноти; метод вибіркового опрацювання нотного тексту, який використовують на всіх етапах вивчення музичного твору. Такий метод передбачає визначення окремих уривків твору, що становлять певну складність для виконання й вимагають тривалого вивчення. Залежно від конкретного фрагменту твору визначають методики, прийоми і способи освоєння складних місць нотного тексту. Визначення цих фрагментів пов'язано з рівнем виконавських умінь і навичок кожного студента, що дозволяє створити комфортне рефлексивне середовище. Створення рефлексивного середовища дозволяє співвіднести навчально-професійну діяльність із реальною фаховою практикою, що передбачає спеціально організовану процедуру рефлексування професіоналізму задля «перенесення» набутого досвіду за межі навчального процесу. Обговорення проблеми у рефлексивному середовищі надає можливість взаємного доповнення та розвитку думок всіх учасників [2, с. 289].

У дослідженні розроблено інтегровану програму музично-виконавських дисциплін, що є базою для подальшого вивчення інших фахових дисциплін. На основі аналізу навчальних програм із фахових дисциплін з'ясовано спільні питання, визначено функціональний аспект інтегрованого навчання, обґрунтовано основні навчально-виховні завдання кожного змістового модуля курсів. Отже, під час навчання майбутні учителі музики повинні оволодіти певним комплексом умінь: вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності, тобто виразно і професійно виконувати музичні твори світової фортепіанної літератури та їх фрагменти з урахуванням вікових особливостей сприймання шкільної аудиторії; добирати необхідні музичні приклади для проведення уроків, бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів; перекладати для фортепіано фрагменти симфонічної, оперної і балетної музики, а в разі потреби робити полегшені переклади фортепіанної фактури; застосовувати на практиці досягнення передової фортепіанної методики з урахуванням сучасних освітніх вимог.

У розгляді специфіки спільної музично-виконавської діяльності вважаємо за доцільне визначити такі її суттєві особливості: наявність єдиної мети діяльності та спільної мотивації; часова і просторова співприсутність учасників ансамблю, що уможлиблює безпосередній контакт між ними, який виражається в комунікації, перцепції та інтеракції; рольовий рухомий статус партнерів під час планування, контролю, корекції та координації індивідуальних та спільних дій; розподіл єдиного процесу спільної музично-виконавської діяльності між учасниками ансамблю, що зумовлений характером мети, засобами та умовами її досягнення, складом та рівнем кваліфікації виконавців; налагодження міжособистісних стосунків між виконавцями, які здійснюють спільну музичну діяльність.

Розбудовуючи власну систему завдань за допомогою синтезатора, ми брали до уваги таке: доцільна організація ситуації формування інтелектуальних здібностей, яка б забезпечувала реалізацію функцій режисера вчителем музики безпосередньо у практичній діяльності (І. Зязюн); формування ставлення студента до самостійної роботи з творення оригінальних дидактичних матеріалів за допомогою спеціальних вправ на основі впровадження художнього принципу монтажу, що сприяє особистісному усвідомленню



дидактичного матеріалу, скерованого на професійну діяльність на уроках музики в школі. Цього можна досягнути за допомогою таких завдань-вправ: розроблення власної інструкції до синтезатора щодо вибору стилю акомпанементу до заданої мелодії, аналіз музичних фрагментів, узагальнення музичних понять, коли використовується метод спроб і помилок у пошуках найбільш виразного акомпанементу з точки зору особистісного підходу учителя. Накопичується емоційно-образний образ студента в умовах опредмечування його власних творчих потреб на основі інтуїції. Це, у свою чергу, збагачує уявлення студентів і складає умови для формування інтелектуальних здібностей завдяки отриманню можливостей стимулювання мотивацій студента у використанні методів порівняльного аналізу, інтеграції та синтезу інформації, отриманої шляхом творення чуттєвого образу, активізації механізмів сенсомоторної сфери, визначення й узагальнення власної позиції щодо стилю, гармонії, особливостей мелодії, формування цілісного чуттєвого образу, реалізації зв'язку теоретичних знань із конкретно-предметними, активного синтезу репродуктивного і продуктивного типу мислення; формування мобільності, гнучкості, швидкості мислення.

*На організаційно-підготовчому етапі визначалася тривалість експерименту та вибірка його учасників. Відбулося комплектування груп до початку експерименту, що виключило вплив дослідника на добір кадрів для експериментальних груп. Для проведення формувального експерименту було обрано дві однорідні групи студентів, за якими спостерігали і зіставляли отримані результати до початку експерименту. Прогнозування достовірності дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики фахової підготовки майбутніх учителів у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін, успішність та задоволення від професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ визначалася: аналізом спостереження за якістю, успішністю та мотивацією учіння, визначення достатньої кількості студентів та викладачів, що братимуть участь в експерименті. На цьому етапі було забезпечено однакові умови навчання, рівні кваліфікації викладачів. Організація навчального процесу в контрольних групах здійснювалася традиційно, в експериментальних – реалізація інтегрованого підходу до структурування змісту музично-виконавських знань, умінь та навичок, оновлено зміст навчальних програм, розроблено методичні рекомендації.*

Організаційно-підготовчий етап дозволив розв'язати завдання визначення стратегії, що забезпечує розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення і професійного інтересу викладачів до викладання на інтегративній основі та їх фахової компетентності. Задля розв'язання цих завдань нами було організовано широку інформаційно-роз'яснювальну роботу, проведено науково-методичні семінари, спеціальні тренінгові заняття на кафедрах фахових дисциплін, розроблено експериментальну навчальну програму та спецкурс.

Інформаційно-роз'яснювальна та науково-методична робота з викладачами була спрямована на роз'яснення ролі та значення інтеграції музично-виконавських дисциплін для формування світогляду й підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики; ознайомлення з теоретико-методологічними основами інтеграції музично-виконавських дисциплін (сутність, типи й види, шляхи реалізації міжпредметних зв'язків); опанування методики навчання на інтегративній основі (набуття практичних умінь забезпечення інтеграції музично-виконавських дисциплін у навчально-виховному процесі, методика формування інтегрованих навчальних програм, спецкурсів тощо).

У процесі виконання експериментальних завдань викладачі прагнули сформувати у студентів уміння встановлювати зв'язки між окремими елементами знань із різних дисциплін, добирати навчальний матеріал із застосуванням знань із суміжних дисциплін. На

заняттях активно залучали матеріал із додаткової літератури зі спеціальності та психолого-педагогічних дисциплін. Формували уміння оперувати раніше засвоєними знаннями, розв'язувати проблемні завдання, самостійно знаходити нестандартні рішення навчально-пізнавальних та музично-виконавських завдань. На практичних заняттях викладачі вчили студентів моделювати уроки музики, позакласні виховні заняття, розробляти репетиційні плани роботи зі шкільним інструментальним колективом, використовувати при цьому інтегративні зв'язки.

Отже, на організаційно-підготовчому етапі навчальної роботи здійснювалася реалізація інтегрованого підходу до структурування змісту музично-виконавських знань, умінь та навичок студентів, що дозволило оновити зміст навчальних програм. Вирішальною умовою розгортання процесу інтеграції музично-виконавських дисциплін є послідовне дотримання принципів загальнопедагогічної та музичної освіти. Найважливішими дидактичними принципами мистецької освіти майбутніх учителів музики доцільно вважати наочність, системність, систематичність, усвідомленість, самостійність й активність суб'єктів навчальної діяльності.

### Література

**1. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 191 с. **2. Парфентьева І. П.** Формування мистецької рефлексії у майбутніх учителів музики / Ірина Петрівна Парфентьева // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки : [колективна монографія] / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, допов. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 285–291. **3. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості: [підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл.]. / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 346 с.

УДК 378:[37.011.3-051:78]

*Алла Козир, Елеонора Кучменко*

## КОМПОНЕНТНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Козир А. В., Кучменко Е. М. Компонентно-функціональна модель підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища.

У статті розглянуто процеси, пов'язані з музичними компонентно-функціональними моделями полікультурної підготовки вчителів музики, що дозволить їм бути активними провідниками національних та загальнолюдських цінностей. Полікультурне середовище інтерпретується як об'єктивні обставини, які стають «полігоном» культурної взаємодії та порозуміння різних етнічних груп.

*Ключові слова:* музика, полікультура, компонентно-функціональна модель, педагогіка, учитель музики, національні, загальнолюдські цінності.

Козир А. В., Кучменко Е. М. Компонентно-функціональная модель подготовки будущего учителя музыки к работе в условиях поликультурной среды.

В статье рассматриваются процессы, которые связаны с музыкальными компонентно-функциональными моделями поликультурной подготовки учителей музыки, что позволит им быть активными проводниками национальных и общечеловеческих ценностей. Поликультурная среда интерпретируется как объективные обстоятельства, которые становятся «полигоном» культурного взаимодействия и взаимопонимания этнических групп.

*Ключевые слова:* музыка, поликультура, компонентно-функциональная модель, педагогика, учитель музыки, национальные, общечеловеческие ценности.

Kozyr A. V., Kuchmenko Ye. M. Component and functional model of future music teacher' training for work in the conditions of multicultural environment.

The article deals with the processes associated with the musical component and functional model of multicultural training of music teachers that enables them to be active agents of national and universal values. Multicultural environment is interpreted as objective circumstances that are the base of cultural interaction and understanding between different ethnic groups.

*Key words:* music, multicultural, component and functional model, pedagogy, music teacher, national, universal values.

Ідеї полікультурності знайшли відображення і в музичній освіті. Світова спільнота з музичної освіти (МОНЕ) сформулювала принцип музичної полікультурної освіти: визнання різноманіття музичних освітніх систем, визнання музичного в культурному контексті [5].

В Англії у 80-х роках минулого століття в обігу з'явилося поняття «культурне різноманіття музичної освіти», ідея якого вже в 90-х роках увійшла до національних музичних програм. У Положенні Меморандуму проголошено про внесення до змісту навчальних планів інформації про розвиток музики різних епох, культур, у тому числі європейської традиції, народної музики, поп-музики різних етнічних груп Об'єднаного Королівства. У деяких зарубіжних країнах є полікультурна музична освіта, проте народна музика до цього часу вважається основою музичної освіти.

Оскільки в нашому дослідженні суб'єктами полікультурного середовища є вчителі, зокрема, учителі музики, поставлено *мету*: визначити компонентно-функціональну модель їхньої підготовки до роботи в умовах полікультурного середовища на прикладі підготовки майбутніх учителів музики студентів з КНР, які навчаються в Україні. Проблематика мультикультуралізму активно знаходить своє втілення і в працях китайських науковців. Це, передусім, теоретичні доробки таких науковців, як Ван Сі, Чжен Тю Ює, Ван Дандан, Чжі Цзінь Жоу, Го Сяо Чень та ін. Так, наприклад, Ван Сі вважає, що «мультикультурна» – широке поняття, яке охоплює різні галузі культурного життя – освіту, історію, теорію літературної критики, політичні відносини, розмаїття ідеологій тощо [2]. Що стосується мультикультурної та полікультурної освіти, то науковці переважно висвітлюють умови навчання у вищій школі для студентів різних держав, оскільки останнім часом не лише китайські студенти навчаються в Європейських країнах, а й студенти інших країн навчаються в Китаї. Ця практика має тенденцію до збільшення. Чжен Тю Ює пов'язує мультикультурну освіту зі структуруванням навчального процесу задля адаптації до нього студентів різних країн, покращення академічної успішності; розглядає як засіб допомоги студентам – представникам різних культур на основі врахування їх особливостей; як можливість слабким групам розвинути впевненість в успішному навчанні; як шлях диверсифікації освіти на основі врахування особливостей етнічних груп [14]. Хуан Чженцзе, Ян Сіує [12] також наголошують на важливості структурування навчальних планів у контексті мультикультурної освіти. Ван Дандан підкреслює важливість підготовки майбутніх учителів до роботи в полікультурних умовах на основі емоційного ставлення, співпереживання, співчуття щодо представників різних культур [1].

Особливу увагу звернемо на праці, що актуалізують питання полікультурності та мультикультурності щодо музичної освіти. Цікаво, що на китайську музичну проблематику в

контексті мультикультурності звернув вперше увагу Г. Абрахам, який указав на унікальність китайської, індійської та арабської музики. Починаючи з 1980 року, глобальна полікультурна освітня парадигма охоплює музичну галузь. У межах системи загальної школи в Китаї музика використовується як джерело ознайомлення з європейською сучасною музикою. У 2001 році Міністерство освіти Китаю видало закон «Музика навчальних стандартів» для загальноосвітніх шкіл та сформулювало концепцію «Музика у полікультурній освіті». Під впливом цієї ідеї музична освіта містить низку місцевих музичних надбань, музику інших народів [11].

У 1995 році в журналі «Китайська музика» експертами та провідними професорами висловлено думку в рамках конференції «Полікультурна музика», згідно з якою запропоновано відкрити музичні полікультурні курси. Такі курси запроваджено в деяких консерваторіях Китаю.

У цьому аспекті Тянь Лі пропонує цілеспрямоване порівняння музичної освіти в різних країнах світу з метою ефективного створення мультикультуралізму в музично-освітньому просторі Китаю [10]. Сай До Чи підкреслює важливість принципу мультикультурної освіти для вокального навчання, оскільки цей вид виконавства найбільш залежний від національного коріння, мови, естетичного відчуття стилю, воно виражає національні риси етносу через чуттєву сферу під час співу [6].

Отже, феномен мультикультурної освіти бере свій початок у тих умовах, де етносоціальна мозаїка найбільш різноманітна і створює певні складнощі в організації навчального процесу. При тому, саме з організаційних засад починають реалізацію принципи мультикультурної освіти, застосовуються нові поняття: мультикультурний підхід, інтеркультурний підхід. Кожний підхід реалізується шляхом реалізації певних принципів. До означених підходів можна застосувати полікультурний принцип, принцип діалогу культур, принцип етносоціального моніторингу; демократизацію стилю викладацької діяльності; інтеграцію культурних надбань, орієнтації на спільні або співвідносні етнічні цінності, їх відповідності до загальнолюдських цінностей тощо. А головне – урахування мультикультурного та інтеркультурного підходів під час організації навчального процесу, зокрема, – навчальних планів. Зміст поняття «інтеркультурність» у контексті музично-естетичного виховання учнів розглядає В. Гасник, яка витлумачує його як інтеркультурну спрямованість змісту музичного навчання – головну особливість музично-естетичного виховання в полікультурному середовищі [9].

У підготовці майбутніх учителів музики варто застосовувати принципи полікультурності під час добору музичного репертуару для навчання. Йдеться не про твори, написані представниками меншин (таких може й не бути), а про застосування народних музичних надбань, пісень, свят тощо, усього того, що підтримує «народне та аматорське мистецтва», особливо в регіонах, шляхом проведення фестивалів та всеукраїнських оглядів мистецтва», що забезпечує «підтримку культурного розмаїття і культур національних меншин».

У нашому дослідженні ми застосовуємо ключове поняття «полікультурне середовище», розуміючи загалом його як явище соціокультурного порядку, яке є умовою сумісного проживання представників різних етносів та народів.

Полікультурність у дослідженні розуміємо як середовище, у якому взаємодіють різні етнокультурні компоненти, під час чого виникають ефекти їх взаємовпливу, інтеграції і навіть асиміляції. Сучасність характеризується тим, що феномен полікультурності може мати ознаки ситуативності, коли створюються спільні виробничі або академічні умови

взаємодії представників різних культур, націй, країн.

Відомо, що в радянській педагогіці поняття «педагогічне середовище» виникло ще у 20-ті роки ХХ ст., активно досліджувалася ця категорія в 70-90-ті роки. У музичній соціології обговорюється феномен «впливу через середовище», запроваджений у науковий обіг А. Сохором як метод розвитку музичного сприйняття [7]. Із різних аспектів досліджують педагогічне середовище Н. Барилко, В. Бочарова, А. Данилюк, М. Князева, Ю. Мануйлов, В. Семенов, М. Скаткін, А. Цимбалару. В. Слободчикова і Є. Ісаєв інтерпретують педагогічне середовище як загальну ситуацію, у якій розвивається індивід: це соціальні, культурні, економічні умови його розвитку; це й найближче оточення дитини, через яке впливає на нього соціальна сфера; це ставлення самої дитини до навколишнього середовища, яке формується з раннього дитинства [8].

Є. Рапацевич дає узагальнене визначення поняття «педагогічне середовище» – це сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею [8]. Важливу установку на розуміння педагогічного середовища робить А. Хуторський, який розкриває останнє через призму особливості та діяльності вчителя. Науковець вважає, що роль учителя не стільки в передаванні знань, умінь та навичок, скільки в організації відповідного освітнього середовища, у якому учень, спираючись на особистісний потенціал, навчається використовувати відповідну технологію навчання [13]. Для цього, на думку А. Хуторського, учитель має володіти певним компетентісним потенціалом, який дозволяє створювати умови взаємодії культур за рахунок зростання обсягу сприйнятих цінностей. Це, за висловом Є. Ковальчук, змінює і характер сприйняття: воно стає далекоглядним, відбиває властивості об'єкта в усій його багатогранності [4], оскільки самі засади полікультурності є чинником творення нових педагогічних принципів або трансформування в полікультурний сегмент уже відомих: діалог культур, інтегративність, гуманізм та демократичність, вплив середовища та культуровідповідність, національна зорієнтованість. О. Гуренко [3], аналізуючи сутність полікультурної освіти, умовно кажучи, виходить за межі освіти в більш широку проекцію, оскільки стверджує, що полеміка навколо сутності полікультурної освіти спричинила неоднозначне її тлумачення, серед яких розуміння її (полікультурної освіти) як особливого способу мислення, заснованого на ідеях свободи, справедливості, рівності; процес залучення юного покоління до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; спосіб допомоги особистості у подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток. Отже, в поясненнях науковця вбачаємо функції, які виходять за суто освітньо-виховні процеси, наприклад, прагнення до миру на основі усвідомлення спільності інтересів різних народів світу, прогрес завдяки розвитку культури тощо. Таке широке тлумачення полікультури більш відповідає багатовекторним явищам, таким як середовище, яке може мати обмежені умови, а може створюватися тимчасово, виходячи із галузі освіти до галузі виробництва, туризму, співробітництва, життєтворчості тощо.

Уточнюючи поняття «полікультурне середовище» на ґрунті узагальнення літературних джерел, зокрема досліджень Г. Абібулаєвої, О. Алексєєва, О. Грива, А. Джуринського, Є. Ковальчук, В. Кузьменко, звертаємо увагу на думку авторів щодо соціокультурної, культурно-адаптаційної, культурно-діалогічної, соціотолерантної, миротворчої, культурозберігаючої та інших ознак або функцій полікультурного середовища. Уточнюємо це поняття в межах тих завдань, які постають перед учителем музики. Отже, в нашому дослідженні полікультурне середовище інтерпретується як об'єктивні обставини, які

стають «полігоном» культурної взаємодії та порозуміння різних етнічних груп, що проживають на спільній території, підтримуючи свою культурну ідентичність і створюючи спільні національні цінності у межах однієї країни. У професійній підготовці майбутнього вчителя музики полікультурне середовище – це об'єктивні обставини фахової діяльності, які зумовлюють цілеспрямоване застосування етнічних мистецьких надбань та етнохудожніх цінностей як педагогічного засобу створення соціокультурного діалогу, атмосфери взаємопідтримки та поваги між представниками різних національних культур під час їх художньо-творчої взаємодії, зокрема – умов музичного навчання. Отже, у контексті нашого дослідження полікультурне середовище має певний етнохудожній сегмент, у якому вчитель музики орієнтується на достатньому фаховому рівні під час розв'язання завдання соціокультурної, етнокультурної та національної політики країни.

У дослідженні також послуговуємося поняттям «полікультурне етнохудожнє середовище навчального процесу», яке інтерпретоване в педагогічному розумінні як соціокультурний феномен, що виникає в результаті культурно-діалогічного використання етнічних художніх традицій та продуктів народної художньої творчості як резерву педагогіки мистецтва в освітніх процесах, що здійснюються в регіонах контактного проживання представників різних етнокультур.

Учитель музики, як особливий суб'єкт соціокультурного простору, вступає в діалог з іншими не лише під час уроків музики, але й у позаурочний час, з батьками, з громадою, навіть у процесі діяльності на дозвіллі, на відпочинку з дітьми. Окрім того, він має усвідомлювати усі історичні витоки культури та мистецтва в площині її еволюції взагалі та в певному регіоні зокрема.

У позиціях щодо полікультурного середовища, підготовки майбутніх учителів музики до роботи в ньому, спираємося на засади принципів національного виховання, державної політики в цьому питанні, в музично-педагогічній освіті вищої школи не має концептуальних відмінностей в університетах України та Китаю. Це надає можливість забезпечення студентів із Китаю методичними розробками для роботи в полікультурному середовищі під час навчання в університетах України.

### Література

- 1. Ван Дандан.** Мультикультурное образование в контексте качества педагогического профессионализма [Электронный ресурс] / Ван Дандан. – Режим доступа : <http://www.cnki.net>.
- 2. Ван Си.** Истоки мультикультурализма [Электронный ресурс] / Ван Си. – Режим доступа : <http://baike.baidu.com/view/686298.htm#2>
- 3. Гуренко О. І.** Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття [Електронний ресурс] / О. І. Гуренко. Режим доступу <http://vuzlib.cjm/content/view/160/84/>
- 4. Ковальчук Е. С.** Поликультурное воспитание в современном школьном образовании России: дисс на соискание ученой степени канд. пед наук: 13.00.01 / Ковальчук Елена Сергеевна. – Киев : Институт педагогики АПН України, Киев, 2003. – 243 с.
- 5. Кравченко Л. В.** Полікультурне виховання студентської молоді [Електронний ресурс] / Л. В. Кравченко // Восьма міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Сучасність, наука, час. Взаємодія та взаємовплив». Режим доступу : <http://intkonf.org/kravchenko-lv-polikulturene-vihovannya-studentskoyi-molodi/>
- 6. Сай До Чи.** Национальный университет вокальной музыки в контексте мультикультурного развития [Электронный ресурс] / Сай До Чи // Музыка для изучения. – 2011. – № 2. Режим доступа : <http://www.cnki.net>
- 7. Слободчиков В. И.** Психология человека: Введение в психологию субъективности: [учеб. пособ. для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : «Школа-Пресс», 1995. – 384 с.
- 8. Современный словарь по педагогике** / [сост.

Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с. **9. Сохор А.** Социологические проблемы музыкального восприятия / А. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки : [сборник статей]. – Т. 1. Ленинград : «Советский композитор». – 1987 – С. 89–120. **10. Тянь Ли.** Сравнительное изучение международного мультикультурного музыкального образования [Электронный ресурс] / Тянь Ли // Образование и профессионализм. – № 21 (697). Режим доступа : <http://www.cnki.net> **11. Фролов И. Т.** Единство и своеобразие культуры / И. Т. Фролов // Красная книга культуры [Сост., подгот. текста и предисл. В. Рабиновича]. – Москва : Искусство, 1989. – 423 с. **12. Хуан Чжэнцзе.** Мультикультурное образование: подход к учебным планам [Электронный ресурс] / Хуан Чжэнцзе, Ян Сиуе // Поликультурное образование. – Тайвань. – 1993. – № 3. – С. 3–17. Режим доступа : <http://www.docin.com/p-141049150.html&endPro=true> **13. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–62. **14. Чжэн Тю Юе.** Поликультурное образование [Электронный ресурс] / Чжэн Тю Юе // Режим доступа : <http://www.docin.cj/p-191795369.html>

УДК 378:373.2.011.3-051

*Катерина Коновалова*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

Коновалова К. І. Методологічні підходи дослідження професійної культури майбутніх вихователів.

У статті розглянуто сучасні методологічні підходи до формування професійної культури майбутніх фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах вищого педагогічного закладу. Розкрито сутність поняття «методологія», «підхід». Проаналізовано основні методологічні підходи до професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Виокремлено та охарактеризовано культурологічний, системний, особистісно зорієнтований, синергетичний, аксіологічний, компетентнісний підходи до професійної культури майбутніх вихователів.

*Ключові слова:* методологічний підхід, професійна культура, майбутні вихователі, професійна підготовка, вища освіта, вищий педагогічний заклад, фахівець спеціальності «Дошкільна освіта».

Коновалова Е. И. Методологические подходы исследования профессиональной культуры будущих воспитателей.

В статье рассматриваются современные методологические подходы к формированию профессиональной культуры будущих специалистов по специальности «Дошкольное образование» в условиях высшего педагогического учреждения. Раскрыта сущность понятия «методология», «подход». Проанализированы основные методологические подходы к профессиональной культуре будущих воспитателей дошкольных образовательных заведений. Выделены и охарактеризованы культурологический, системный, личностно-ориентированный, синергетический, аксиологический, компетентностный подход к профессиональной культуре будущих воспитателей.

*Ключевые слова:* методологический подход, профессиональная культура, будущие воспитатели, профессиональная подготовка, высшее образование, высшее педагогическое

заведение, специалист направления «Дошкольное образование».

Konovalova K. I. Methodological approaches of research of future preschool teachers' professional culture.

In the article modern methodological approaches to formation of professional culture of future experts in speciality «Preschool education» at higher pedagogical institutions are considered. The content of the terms «methodology» and «approach» has been explained. The main methodological approaches to professional culture of future preschool teachers are analysed. The article presents methodological approaches (cultural, systematic, learner-centered, synergetic, axiological, competency) to the professional culture of future preschool teachers.

*Key words:* methodological approach, professional culture, future pre-school teachers, training, higher education, higher pedagogical institution, expert in specialty «Preschool education».

Стрімкі зміни, які відбуваються в різних галузях життя, розвиток нових освітніх парадигм, піднесення пріоритету гуманізації суттєво вплинули на вищу освіту України. Невід'ємність вищої освіти від ситуації, її інтеграція в різні суспільні сфери висуває необхідність переосмислення методологічних підходів дослідження професійної культури майбутніх вихователів у вищому педагогічному закладі. Варто відзначити, що від рівня сформованості професійної культури фахівців спеціальності «Дошкільна освіта», їх здатності до постійного особистого та професійного зростання, залежить якість освіти дітей дошкільного віку, їх підготовленість до життя.

Сучасному дошкільному навчальному закладу необхідний фахівець, який забезпечуватиме гармонійний розвиток особистості дитини, що визначено пріоритетним у Базовому компоненті дошкільної освіти. Виникає потреба саме в гуманістично спрямованих та конкурентоспроможних фахівцях спеціальності «Дошкільна освіта», які готові кваліфіковано здійснювати педагогічну діяльність в умовах дошкільного навчального закладу та досягати високого професійного рівня.

Стратегія сучасної системи вищої освіти полягає у професійній підготовці фахівців нового рівня, здатних до професійної самореалізації, самовираження та саморозвитку. Актуальність дослідження формування професійної культури майбутніх вихователів як необхідної якості зумовлена законом України «Про освіту», оновленому законі України «Про вищу освіту», Концептуальних засадах та напрямках розвитку вищої освіти в Україні, Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національній доктрині розвитку освіти.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») акцентовано увагу на підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня.

Важливими шляхами реалізації ідей гуманістичної парадигми освіти є впровадження методологічних підходів до професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Методологічні підходи дозволять у єдності, наступності та послідовності сформувати професійну культуру майбутніх вихователів, сприятимуть зростанню освіченості, розвитку творчості.

Проблеми методології педагогіки розглянуто в роботах С. Гончаренка, М. Данилова, В. Загвязинського, В. Краєвського, Ю. Кушнера, А. Новікова, Д. Новікова, Г. Рузавіна.

В останні роки професійно-педагогічна культура досліджується З. Абросимовою, К. Абульхановою-Славською, С. Архангельським, О. Барабанщиковим, В. Бенінім, Є. Бондаревською, Г. Васяновичем, М. Віленським, В. Гриньовим, І. Зарецькою,



Г. Звездуною, І. Зимньою, І. Ісаєвим, Н. Кузьміною, Є. Левановою, Л. Машиною, А. Міщенко, В. Серіковим, О. Силаєвою, В. Сластьоніним, Н. Тарасевич, Є. Шияновим, В. Щербаковою та ін. Окремо присвячені дисертаційні дослідження Д. Качалова, В. Новікової, Т. Сидоренко, Я. Черньонкова щодо формування професійної культури педагога.

Наукові дослідження проблем формування професійної культури ґрунтуються на положеннях педагогіки культури (С. Гессен, І. Зязюн), філософії культури (П. Гуревич, М. Каган, В. Межуєв, С. Франк, Е. Ільєнков). Особливе місце належить працям науковців, у яких досліджувалася проблема формування професійної культури у філософсько-історичному (А. Арнольдів, Н. Злобін, Л. Коган) та соціологічному (Л. Іонін, В. Межуєв, П. Струве, Т. Ойзерман) напрямках.

Формування професійної культури майбутніх вихователів в освітньому процесі вищої педагогічної школи досліджувалося на основі культурологічного (Л. Бенін, В. Біблер, Є. Бондаревська, Л. Ісаєв, Л. Коган, В. Сластьонін, А. Флієр), системного (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Беспалько, Д. Гвишиані, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Садовський, Є. Юдін), особистісно зорієнтованого (Ю. Бабанський, І. Бех, О. Бондаревська, І. Дичківська, І. Зязюн, І. Котов, І. Кон, В. Лутай, О. Пехота, О. Пометун, О. Попова, П. Решетніков, В. Серіков, С. Сисоєва, Г. Селевко, А. Фурман, І. Якиманська), аксіологічного (І. Бех, Л. Бенін, Г. Вижлецов, Б. Гершунський, В. Ільїн, Л. Ісаєв, В. Сластьонін), синергетичного (В. Аршінов, В. Бранський, В. Віненко, О. Князева, В. Кремень, І. Пригожин, Н. Таланчук, М. Федорова, Г. Хакен), компетентісного (І. Зимня, А. Маркова, Н. Селезньова, А. Хуторський, С. Шишов) підходах.

Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, вивчення методологічних підходів формування професійної культури майбутніх вихователів потребує спеціального дослідження. Є потреба у методологічному осмисленні підходів, що уможливить підвищення ефективності здійснення професійної підготовки майбутніх вихователів, формування їх професійної культури. *Мета статті* – проаналізувати методологічні підходи дослідження професійної культури майбутніх вихователів спеціальності «Дошкільна освіта».

Методологія як наука розроблялася в рамках філософії, тому доцільно звернутися до аналізу даного поняття у філософських словниках. Так, філософський енциклопедичний словник визначає поняття «методологія» (від метод і грецьк. – слово, поняття, пояснення) як «систему принципів і способів організації, побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему» [10, с. 365]. Поглиблений зміст окресленого поняття надає філософський словник, у якому «методологія» є, по-перше, сукупністю пізнавальних засобів, методів, прийомів, які використовуються в певній науці та, по-друге, галуззю знання, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворюючої діяльності.

У педагогічній науці поняття «методологія» (від метод і грецьк. – вчення) тлумачиться як «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці; як учення про методи пізнання та перетворення дійсності» [2, с. 207]. Доповнює визначення словник професійних термінів, у якому «методологія» (від грецьк. *methodos* – шлях дослідження і *logos* – поняття, вчення) визначена як «вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності; вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання, а також сукупність методів, використаних у якій-небудь науці» [1, с. 166].

У науковій літературі з методології педагогіки наявні різні погляди щодо пояснення поняття «підхід». У загальнонауковому розумінні поняття «підхід» означає «сукупність

прийомів, способів» [2, с. 545]. Словник основних понять методології визначає підхід, з одного боку, як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з іншого, – напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.). Г. Селевко тлумачить підхід як методологічну орієнтацію педагога, яка спонукає до використання певної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [6, с. 69].

Здійснивши аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійної культури майбутніх вихователів, виокремлюємо такі методологічні підходи: культурологічний, компетентнісний, системний, особистісно зорієнтований, синергетичний та аксіологічний.

За визначенням Л.Ісаєва, за культурологічного підходу під проблемами педагогічної освіти розуміється активне освоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій, оволодіння спеціальними знаннями, освоєння технології навчання і виховання, загальною та професійно-педагогічною культурою. Урахування культурологічного підходу забезпечить особистісний розвиток майбутніх фахівців, творчу самореалізацію педагога у професійній діяльності, вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати цінності [3, с. 6–18].

Проблема формування професійної культури майбутніх вихователів у контексті вищої педагогічної освіти повинна розглядатися із синергетичного підходу. Згідно з дослідженням В.Кременя, синергетичний підхід розгортає сукупність теоретичних знань як цілісність, унаслідок чого ми маємо можливість поєднати різні дисципліни, виробити нові шляхи осмислення реальності. Холістичність, яка включена в синергетику, «встановлює правила формування когерентного, внутрішньо узгодженого цілого із різнорідних хаотичних елементів, правила їх кооперації, співробітництва, взаємодії, правила нелінійного синтезу простого у складне, виникнення синергії» [7, с. 16]. Сутність синергетичного підходу полягає в тому, що розвиток особистості в будь-якій сфері діяльності треба розглядати як саморозвиток. В. Кремень підкреслює виключну унікальність синергетичного підходу у можливості здійснення діалогу, творчості, індивідуального шляху розвитку особистості [7 с. 266–273].

І. Блауберг визначає системний підхід як один із методологічних напрямків сучасної науки. Системний підхід пов'язаний із вивченням і конструюванням об'єкта як певної системи. Такий підхід дозволяє цілісно розглядати формування професійної культури майбутніх вихователів під час здійснення їх професійної підготовки. Згідно з І. Блаубергом, основними завданнями системного підходу є розроблення змістових та формальних засобів дослідження об'єктів як систем; побудова узагальнених моделей систем і моделей різних класів та властивостей систем, включаючи моделі динаміки систем, їх цілеспрямованої поведінки, розвитку, ієрархічної побудови, процесів керівництва в системах; дослідження методологічних основ різних теорій систем.

Згідно з особистісно зорієнтованим підходом в центрі уваги знаходиться індивід і його особливості. Г. Селевко визначає особистісно-орієнтований підхід як створення сприятливих умов для особистісного зростання як педагога, так і учня. Особистісно-орієнтований підхід передбачає методологічну орієнтацію вихователя в педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей, способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самореалізації особистості дитини, розвитку неповторної індивідуальності. Окреслений підхід передбачає таку організацію діяльності, за якої особистість розкриває свої можливості, творчі здібності [6].

Особливу роль у формуванні професійної культури майбутніх вихователів відіграє компетентісний підхід, який, згідно з позицією Є. Когана, є принципово новим і вимагає перегляду ставлення до позиції педагога, до навчання учнів. У словнику з педагогіки поняття «компетентність» означає «особистісні можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробленні певного кола рішень або самостійно вирішувати питання, завдяки наявності певних знань, навичок» [9, с. 133]. І. Зязюн визначив компетентність у соціально-педагогічному контексті як екзистенціальну властивість людини, продукт власної життєтворчої активності. Словник іншомовних слів розглядає компетенцію (лат. *competentia*, від *compeete* – взаємопрагну; відповідаю, підходжу) як коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід. На думку О. Лебедева, компетентісний підхід передбачає сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, добору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. А. Маркова до компетентності педагога відносить високий рівень педагогічної діяльності і спілкування, наявність професійної позиції, психологічні якості, професійні знання та вміння. Завдяки цьому реалізується особистість педагога [4].

Відповідно до аксіологічного підходу людина визнається вищою соціальною цінністю. Сутність аксіологічного підходу полягає у формуванні у майбутніх вихователів загальнолюдських і професійних цінностей. В. Сластьонін, Г. Чижакова пояснюють цінності як специфічні утворення у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками та орієнтирами діяльності особистості й суспільства [8, с. 100]. В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов одним із провідних завдань даного підходу вбачають виявлення гуманістичної сутності науки, ставлення до людини як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості, розвитку гуманістичної сутності людини.

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів спеціальності «Дошкільна освіта» потребує впровадження провідних методологічних підходів, що в результаті посилять акцент на формування професійної культури. Результати нашого дослідження дозволили виокремити методологічні підходи. Серед них – системний, культурологічний, особистісно зорієнтований, компетентісний, синергетичний, аксіологічний. Окреслені підходи, які найбільше відповідають формуванню професійної культури майбутніх вихователів, забезпечують вибір стратегії наукового дослідження, становлять орієнтир у вивченні професійної культури, дозволять краще усвідомити нові цілі і завдання сучасної вищої освіти, обрати гнучкі організаційні форми навчання. Перспективу подальших досліджень убачаємо саме у вивченні компонентів професійної культури з метою розроблення моделі формування професійної культури майбутніх фахівців спеціальності «Дошкільна освіта».

### Література

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 206 с.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И. Ф. Исаев. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя: [кн. для учителя] / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Российская академия наук. Институт русского языка

им. В. В. Виноградова. – [4-е изд., дополненное]. – Москва : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.  
**6. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 1. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. **7.** Синергетика і освіта : [монографія] / за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с. **8. Сластенин В. А.** Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособ. для студентов педагогических вузов] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.  
**9. Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с. **10.** Философский энциклопедический словарь / Н. М. Ланда [и др.]. – Изд-во : Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 37.011.3-051:78

*Володимир Костюков*

## **ДІАГНОСТИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Костюков В. В. Діагностика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики.

У статті розглянуто питання формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання. Виокремлено діагностувальний етап експериментальної роботи, який полягає в констатації вмінь використовувати можливості голосу, особистісної готовності до вияву артистичних здібностей, особистісного налаштування на вокальну роботу зі школярами. У результаті експериментальної роботи розроблено три рівні сформованості педагогічно-артистичних умінь студентів, а саме: високий, середній, низький. У результаті порівняння кількісної характеристики рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компонента на початковому етапі діагностики педагогічно-артистичних умінь з'ясовано, що серед майбутніх учителів музики виявлена переважна більшість студентів із низьким і середнім рівнями мотивації до оволодіння педагогічно-артистичними вміннями як основою педагогічної майстерності.

*Ключові слова:* педагогічно-артистичні вміння, діагностика, констатувальний експеримент, майбутній учитель музики.

Костюков В. В. Диагностика формирования педагогическо-артистических умений будущих учителей музыки.

В статье рассматриваются вопросы формирования педагогическо-артистических умений будущих учителей музыки в процессе профессионального обучения. Выделен диагностический этап экспериментальной работы, который заключался в констатации умений использовать возможности голоса, личностной готовности к проявлению артистических способностей, личностной настройки на вокальную работу со школьниками. В результате экспериментальной работы разработаны три уровня сформированности педагогическо-артистических умений студентов, а именно: высокий, средний, низкий. В результате осуществления сравнения количественной характеристики уровней сформированности мотивационно-познавательного компонента на начальном этапе диагностики педагогическо-артистических умений установлено, что среди будущих учителей музыки обнаружено подавляющее большинство студентов с низким и средним уровнями мотивации к овладению педагогическо-артистическими умениями как основой педагогического мастерства.

*Ключевые слова:* педагогическо-артистические умения, диагностика, констатирующий эксперимент, будущий учитель музыки.

Kostjukov V. V. Diagnostics of pedagogical and artistic skills formation of future music teachers.

This article deals with the formation of pedagogical and artistic skills of the future teachers of music in the process of professional skills training. The diagnostic stage of experimental work which consisted of abilities to use possibilities of a voice, personal readiness for demonstration of artistic abilities, personal readiness for vocal work with school students was given. As a result of the experimental work three formation levels of pedagogical and artistic skills of students were developed. They are high, medium and low. As a result of the quantitative characteristic comparison of the formation levels of a motivational and cognitive component at the initial stage of diagnostics of pedagogical and artistic skills it was found that among future music teachers there were a lot of students with low and average motivation levels to mastering pedagogical and artistic skills as a basis of pedagogical excellence.

*Key words:* pedagogical and artistic skills, diagnostics, ascertaining experiment, the future teacher of music.

Праця вчителя – одна з небагатьох, яку можна назвати вічною. Ніхто і ніщо не зможуть замінити вчителя, його творчу особистість зі своїм неповторним іміджем. Учитель є людиною, у якої немає іншого морального вибору, окрім чистоти, щирості, відкритості і прямоти, йому притаманні вимоглива любов до дітей, доброта, щирість у судженнях і діях, інтелігентність, освіченість, вихованість, людяність, почуття гідності, стійкості, здатність гідно триматися у важких ситуаціях. Для цього майбутньому вчителю необхідно володіти цілим комплексом засобів, серед яких виокремлюється артистизм як важлива професійна якість, що дозволяє здійснювати професійний вплив на цінності учнів, їх стосунки, сприяти творчому зростанню. Ідея педагогічного артистизму у творчості вчителя розроблялася у працях Ю. Азарова, П. Блонського, А. Єршової, І. Зязюна, І. Кривоноса, Г. Лозанова, А. Макаренка, Н. Тарасевич та ін.

*Мета статті* – розроблення діагностувальної методики та визначення рівнів сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики. Діагностувальний експеримент був спрямований на діагностику сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики та проходив у кілька етапів. Кожен етап констатувального експерименту було підпорядковано певній меті, визначеним дослідницьким завданням.

Констатувальний етап експерименту передбачав діагностику вміння використовувати можливості голосу, особистісної готовності до вияву артистичних здібностей, особистісного налаштування на вокальну роботу зі школярами.

Для розв'язання визначених завдань застосували авторську модифіковану методику, розроблену на основі тестів А. Кареліна [1, с. 112]. Результати аналізу отриманих даних дозволяють констатувати, що високу мотиваційну спрямованість до здобуття педагогічно-артистичних умінь серед опитуваних було виявлено у 10 %. Студенти середнього рівня (55,5 %) обмежуються лише виконанням навчальних вимог, про що свідчить погодження з такими твердженнями, як: «більшість студентів повинні думати не про майбутню фахову діяльність, а про навчання» або «для мене важливим постає не саме виконання вокального твору, а отримана оцінка як кінцевий результат» тощо. Третина досліджуваних – 18,5 % відверто демонструють пасивне ставлення до процесу набуття вокальних умінь, оскільки

вважають, що якість виступу від них не залежить, про що свідчать такі відповіді: «успіх виконання вокального твору залежить від випадку, а не від рівня готовності співака», «всі мої невдачі під час прилюдного співу вокального твору через те, що я недостатньо обдарована людина». Студенти цієї групи відрізняються виявом нерегулярності самостійної підготовки, оскільки невпевнені у власних навчальних можливостях. Побожування й невпевненість через свою неорганізованість у навчальній діяльності продемонстрували 37 % студентів середнього рівня, які погодились із твердженнями: «викладачі вважають мене несамостійним», «я забуваю про гігієну голосу і можу співати довгий час голосно не контролюючи вокальне дихання та співацьку поставу» тощо. Натомість, досить вагомий відсоток (34,5%) становить група студентів із низьким рівнем мотиваційної спрямованості до здобуття педагогічно-артистичних умінь, які у своїй навчальній вокальній діяльності взагалі уникають будь-якої можливості виконавської діяльності перед будь-якою аудиторією слухачів, оскільки вважають себе неталановитими, користуються помилковими уявленнями про співацький процес.

Наявність особистісної готовності майбутніх учителів музики до вияву артистичних здібностей у процесі вокально-методичної підготовки визначалась за допомогою тесту, розробленого на основі модифікованої методики В. Лівшиця [2, с. 102–104].

У результаті оброблення результатів показника, з'ясувалось, що студентів із високим рівнем було виявлено лише 10 %. Студенти із середнім рівнем пізнавального інтересу мають потребу в набутті вміння висловлювати своє розуміння вокального твору за допомогою міміки та жестів, спираючись на відчуття краси, властиве їх артистичній натурі. Респонденти свою навчальну діяльність будують на раціональному співвідношенні. Представники цього рівня склали переважну більшість – 56,9 %. Низький рівень особистісної готовності до вияву артистичних здібностей продемонстрували 33,1 % студентів. Такі студенти під час виконання вокального твору більше спираються на свій емоційний настрій, зосереджуючись на навчальних проблемах, не виявляють потреби в пошуку способів зовнішнього висловлення свого ставлення до вокального твору, тому вони дали позитивну відповідь на такі запитання, як «Оволодіваєте навичками співу тільки для того, щоб закінчити ВНЗ?», «Під час концертного виконання вокального твору Ви відраховуєте паузи, не відчуваючи плинності музики?», або негативну відповідь на такі питання, як «Чи можете відобразити сум на обличчі під час співу, коли у Вас гарний настрій?».

За зведеними результатами етапу констатувального експерименту можна виявити рівні сформованості педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики.

*Високий рівень* сформованості мотиваційно-пізнавального компонента характеризується: виявом активної цілеспрямованості щодо оволодіння вокально-виконавською діяльністю; позитивним ставленням до виконання вокальних творів; стійкою особистою готовністю до розвитку власного співацького голосу; наявністю пізнавального інтересу до вивчення дисциплін вокально-методичного циклу, потребою в розвитку артистичних здібностей. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до високого рівня було віднесено 7,8 % досліджуваних.

*Середній рівень* сформованості мотиваційно-пізнавального компонента визначають: позитивне ставлення до виконання вокальних творів через несистематичний характер самостійної діяльності, тому студенти цього рівня не відчувають упевненості у своїх можливостях яскраво представити вокальний твір перед слухачькою аудиторією; їм властива стриманість у висловленні під час співу художньо-образної змістовності вокального твору. Такі студенти усвідомлюють важливість розвитку артистичних умінь у процесі оволодіння

вокальними прийомами та вокально-технічними вміннями та навичками, однак не здатні використовувати комплексно набуте. Респондентів цього рівня налічується 42,1 %.

*Низький рівень* мотиваційно-пізнавального компонента характеризує пасивним ставленням до вокально-виконавської діяльності, заниженою самооцінкою щодо природних даних співацького голосу, а також негативним ставленням до глибинного аналізу змістовності вокального твору. Такі студенти демонструють слабкий інтерес до навчальної роботи над мімікою, жестами під час співу, що виявляється у стриманості емоційно-почуттєвої сфери та призводить до скутості голосового апарату. До низького рівня мотиваційно-пізнавального компонента віднесено 50 % респондентів.

Подальша діагностувальна робота мала на меті виявити у студентів уміння творчого використання набутих знань і вмінь у процесі навчальної роботи з музичним матеріалом, літературним текстом вокального твору, самовираженні у процесі виконавської творчості. Для з'ясування особливостей вияву показників виконавсько-творчого компонента були розроблені спеціальні контрольні зрізи, зміст яких передбачав виконання майбутніми вчителями музики серії експериментальних завдань, заповнення шкал самооцінки, тестів діяльності.

Діагностика рівня сформованості вміння студентів вільно оперувати музичним матеріалом здійснювалася за допомогою контрольного зрізу, що передбачав як практичну роботу з музичним матеріалом, так і проведення анкетування. Контрольний зріз передбачав забезпечення студентів нотним матеріалом незнайомого вокального твору, за яким необхідно було здійснити музично-теоретичний аналіз. Під час створення таблиці проаналізовано відповіді студентів на запитання анкети щодо навичок, якими вони володіють на достатньому рівні. У професійній діяльності вчителя музичного мистецтва важливим аспектом є реалізація таких функцій, як навчальна, діагностична, мотиваційна, розвивальна, контрольна, регулювальна, прогностична.

Як свідчать результати дослідження, опитані майбутні вчителі музики володіють на достатньому рівні лише найпростішими і найелементарнішими навичками: сольфеджування мелодійної лінії – 100 %, відтворення ритмічного малюнку вокального твору – 90 %, гра на музичному інструменті мелодійної лінії – 100 %, музично-теоретичний аналіз вокального твору – 65 %, спів вокального твору – 80 %, висловлення композиторського задуму під час співу – 45 %. Проте залишається безліч навичок, які студенти не прагнуть здобувати в навчальній діяльності. Проаналізувавши результати, можна виокремити навички, якими студенти не володіють: читання з листа – 5 %, підбір костюму для виступу – 20 %, використання сонористичних прийомів під час співу – 2 %, володіння сценічними жестами відповідно до стилю і жанру вокального твору – 4 %, здійснення презентації вокального твору – 15 %, використання наочності для створення сценічного образу – 5 %. Використовуючи ці навички, майбутні вчителі музики могли б яскраво виявити себе під час педагогічної діяльності.

У результаті оброблення експериментальних даних виявилось, що лише 11,8 % майбутніх учителів музики дійсно володіють умінням вільно оперувати музичним матеріалом. Студенти з високим рівнем уміння оперувати музичним матеріалом мають потребу у здійсненні творчої роботи з ним, спрямованої на пошук нових способів яскравого виконання. Респондентів середнього рівня відрізняє інша мотивація до процесу навчальної роботи над вокальним твором, а саме прагнення виконати добре навчальне завдання. Однак їх навчальні дії не спрямовані на творчу роботу з музичним матеріалом, не здійснювався пошук нового вирішення навчального завдання. Представники цього рівня склали переважну

більшість – 65 %. До низького рівня було віднесено 23,2 % респондентів, які виявляють низький інтерес до процесу творчої навчальної роботи над музичним твором, а тому вони фрагментарно виконували навчальне завдання, застосовуючи набуті знання та вміння.

Діагностичні зрізи рівнів сформованості вміння студентів творчо працювати над літературним текстом вокального твору були проведені в навчальних умовах – під час складання заліку з дисципліни «Постановка голосу», у процесі виконання студентами вокальних творів за навчальною програмою. Експертам було запропоновано оцінити ступінь здатності кожного студента до творчої роботи над літературним текстом вокального твору, що було здійснено самостійно у процесі підготовки до заліку. Оцінювання виступу студентів здійснювалось експертами за параметрами: яскраве представлення виконання вокального твору; чітка, ясна дикція під час співу; усвідомлена вимова слів; виділення головних слів під час співу; ступінь зображальності звучання головних слів вокального твору; динаміка розвитку композиційної лінії твору за допомогою донесення слухачу літературного тексту вокального твору; відчуття цілісності відтворення художньо-образного змісту; збереження характеру виконання твору після закінчення співу. До високого рівня було віднесено 7 % студентів, які під час співу вокального твору продемонстрували свідомий погляд, звертаючись до уявного персонажу, чітку дикцію, емоційну наповненість кожного слова літературного тексту. До середнього рівня було віднесено 64 % студентів, які під час співу виділяли головні слова літературного тексту в кульмінаційних фрагментах вокального твору, зрозуміло вимовляли слова, проте ці слова оцінювались експертами як «пусті», неусвідомлені самим студентом. Студенти, які виявили низький рівень (29 %), під час виконання вокального твору головну увагу звертали тільки на вчасний вдих, правильне виконання мелодійної лінії, витримку пауз, фермат. При цьому, вимова літературного тексту вокального твору була нечіткою, деякі слова були поза увагою студента.

### Література

1. Карелин А. А. Психологические тесты в 2 т. / А. А. Карелин. – Москва : Гуманит. изд. центр «Владос», 2002. – Т. 1. – 312 с. 2. Лившиц В. Ю. Современная энциклопедия психологических тестов : 300 тестов / В. Ю. Лившиц. – Донецк : ООО ПКФ «БАО», 2005. – 384 с. 3. Майковская Л. С. Артистизм учителя музыки: [учеб. пособие] / Л. С. Майковская. – [2 изд. доп.]. – Москва : Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2005. – 74 с.

УДК 378.147:37.0011

*Дар'я Кудренко*

## РОЛЬ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Кудренко Д. О. Роль диференційованого навчання у фаховій підготовці студентів художньо-графічних факультетів.

У статті проаналізовано роль та місце диференційованого підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, висвітлюється специфіка зовнішньої та внутрішньої диференціації навчального процесу; указано на важливість застосування внутрішньої диференціації для розкриття пізнавальних можливостей, вияву художніх здібностей студентів мистецьких спеціальностей.

*Ключові слова:* диференційоване навчання, внутрішня диференціація, студенти факультету мистецтв, навчальна діяльність, художній образ, художньо-творчі здібності.



Кудренко Д. О. Роль дифференцированного обучения в профессиональной подготовке студентов художественно-графических факультетов.

В статье анализируются роль и место дифференцированного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей изобразительного искусства, освещается специфика внешней и внутренней дифференциации учебного процесса; подчеркивается важность применения внутренней дифференциации для раскрытия познавательных возможностей, проявления художественных способностей студентов художественных специальностей.

*Ключевые слова:* дифференцированное обучение, внутренняя дифференциация, студенты факультета искусств, учебная деятельность, художественный образ, художественно-творческие способности.

Kudrenko D. O. The role of differentiated education in the vocational training of of art and graphic students.

The article analyzes the role of differentiated approach in the vocational training of future teachers of fine arts, highlights the specifics of external and internal differentiation of the educational process; emphasises the importance of internal differentiation for opening up educational opportunities, showing artistic abilities of art students.

*Key words:* differentiated education, internal differentiation, art students, educational activity, artistic image, art and creative skills.

Реформування вітчизняної вищої школи на засадах компетентнісного підходу спонукає теоретиків та практиків вищої педагогічної освіти до пошуку нових резервів забезпечення гарантованої якості фахової підготовки. Зовнішніми стимулами для таких пошуків стало прийняття Закону України «Про вищу освіту» (редакція від 01.01.2015), узгодженого з рекомендаціями ЄС, та розгортання процесів оптимізації мережі вищих навчальних закладів. Внутрішня підстава – потреба забезпечення якості фахової підготовки бакалаврів та магістрів вищих педагогічних закладів освіти, відповідно до нових освітніх стандартів та загалом – якість освітньої діяльності, яка в сучасних нормативних документах визначається як «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [3].

Проблема забезпечення якості фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів була в центрі уваги багатьох педагогів, дидактів вищої школи – С. Архангельського, С. Гончаренка, І. Кобиляцького, А. Кузьмінського, З. Курлянд, В. Лозової та ін. Психологічні механізми здійснення навчальної діяльності студентів вищої школи висвітлено у працях Є. Ільїна, А. Крашеніннікова, І. Кулагіної, А. Петровського, В. Шпалінського, якими досліджено проблему адаптації студентів, активно вивчаються психологічні механізми пізнавальної діяльності студентів, психологічна структура навчальної діяльності, види навчальних дій, провідні чинники процесу навчання.

Десятиліття, що триває, відкриває нові горизонти наукових досліджень. Трансформацію наукових зусиль втілює вимога необхідності здійснення суб'єкт-суб'єктного підходу до відбору форм, методів, прийомів навчальної діяльності у вищій школі, формула «від абстрактного суб'єкта навчального процесу до конкретного студента – майбутнього фахівця певної галузі». Тож вектор сучасних наукових досліджень спрямовано в площину фахової підготовки студентів певного профілю.

*Мета статті* – висвітлити роль і місце диференційованого навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Завдання публікації: з'ясувати особливості зовнішньої та внутрішньої диференціації у процесі фахової підготовки студентів художньо-графічних факультетів, конкретизувати чинники, які є спонукальними для застосування внутрішньої диференціації. Процесуальні особливості підготовки публікації зумовлені добром та застосуванням відповідних методів: вивчення, аналіз дидактичних робіт з проблеми застосування диференційованого навчання; теоретичний аналіз та узагальнення ідей, що містяться в сучасних дисертаційних дослідженнях, об'єктне поле яких окреслене проблемами фахової підготовки студентів художньо-графічних факультетів; метод конкретизації методичних матеріалів; метод спостереження за ходом навчальної діяльності студентів художньо-графічних факультетів.

Художньо-графічний напрям фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів за своїми організаційно-структурними особливостями зумовлює широке поле для застосування диференційованого навчання. Різні аспекти організації та здійснення фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей висвітлено в роботах О. Гайдамаки, А. Дейнеки, О. Кайдановської, С. Коновець, Є. Шорохова, Л. Масол, В. Щербини. Методичні пошуки цих науковців детерміновані загальними ідеями стосовно ролі та місця мистецтв у всебічному гармонійному розвитку та становленні особистості (І. Зязюн, О. Кібрик, О. Отич, Б. Неменський, О. Рудницька). Незважаючи на суттєвий науково-теоретичний та методичний доробок, безумовно, мають рацію ті дослідники, які стверджують, що зміст і методика викладання образотворчого мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі дещо відстають від тенденцій, які окреслилися в останні роки в педагогіці вищої школи та в мистецькому житті суспільства. Занепокоєння з приводу якості сучасної мистецької освіти висловлюють на сторінках наукових, науково-популярних видань педагога, діячі науки і культури. Стурбованість фахівців станом справ викликана появою значної кількості авторських програм з образотворчого мистецтва, які демонструють найрізноманітніші підходи до викладання цієї дисципліни в загальноосвітній школі та пропагують нові методичні прийоми. Здебільшого, ці програми не підкріплюються досвідом реальної експериментальної перевірки в шкільних умовах, не враховують індивідуальних особливостей учнів певної вікової категорії. Деякі з них переобтяжені теоретичною інформацією загально мистецького, культурологічного плану, яка відірвана від завдань формування практичних умінь та навичок тих, хто навчається. Тому й процес підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва певною мірою ускладнюється внаслідок такого невинного (з методичної та психолого-педагогічної точок зору) розмаїття.

Свого часу Н. Талізін зазначала: «Сьогодні приватні методики навчання повинні розвиватися не стільки шляхом узагальнення педагогічного досвіду, скільки експериментально: спираючись на досягнення фундаментальних наук, проектувати науково обґрунтовані системи навчання та їх експериментально перевіряти. Тільки на цьому шляху методика викладання як наука зможе випереджати практику навчання, вести її за собою» [8, с. 3]. Ця думка дослідниці в реаліях сьогодення має винятково важливе значення. Її варто взяти на озброєння укладачам численних програм, без чого сучасний «методичний плюралізм» може негативно позначитися на результатах фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Уважаємо, що частково можна розв'язати цю проблему (певною мірою нівелювати окремі її негативні наслідки) шляхом застосування резервів диференційованого підходу в процесі фахової підготовки студентів художньо-графічних факультетів.

Як відомо, диференційований підхід – це загальний методичний принцип навчання, що передбачає використання різноманітних методів і прийомів навчання, залежно від мети, виду навчальної діяльності, етапів навчання [4, с. 77]. Власне термін «диференційоване навчання» (від лат. *differentia* – «різниця» [1]) тлумачиться по-різному. На суто організаційних підставах диференціації наголошує С. Гончаренко, визначаючи цей процес як «розподіл навчальних планів і програм... виокремлення й посилення провідних, профільюючих навчальних предметів, яке не суперечить принципу єдності навчання, оскільки при цьому забезпечуються встановлені державні стандарти» [1, с. 95].

Визначення характеризують зовнішню диференціацію навчальної діяльності студентів, яка є домінантною саме для студентів факультету мистецтв, оскільки тут превалюють індивідуалізовані форми навчальної діяльності – робота в майстернях, групова діяльність тощо. У дидактиці вищої школи досліджено особливості застосування як зовнішньої, так і внутрішньої диференціації. Остання переважно розуміється як така організація навчального процесу, за якої враховуються індивідуальні особливості суб'єктів учіння і тому є певною мірою дотичною до поняття «індивідуалізація навчання». За визначенням М. Скаткіна, диференційоване навчання відбувається там і тоді, коли враховуються індивідуальні відмінності суб'єктів учіння. Саме резерви внутрішньої диференціації варто активізувати в процесі викладання студентам факультету мистецтв таких фахових дисциплін, як «Живопис», «Графіка», «Композиція», «Рисунок».

Безпосередні спостереження за особливостями здійснення навчальної діяльності студентів факультету мистецтв Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» під час вивчення фахових дисциплін, дозволили виявити низку негативних тенденцій. А саме: сприйняття студентами мистецької дійсності на буденному рівні; існування певного розриву між знаннями й практичним їх застосуванням, особливо в нових навчальних ситуаціях. Як наслідок, у студентів виявляється недостатньо сформованим перенос умінь і навичок на нові види образотворчої й художньо-професійної діяльності, знання зазвичай носять формальний характер, контекстне мислення не розвинуте. Такий стан справ не сприяє розвитку образотворчих здібностей студентів, перешкоджає їх професіоналізації.

Ідеям проектування спільного навчального та художньо-творчого процесу на основі диференційованого підходу співзвучні пошуки художників-педагогів, що прокладають нові шляхи до досягнення цілісності системи художньої освіти та фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У циклі бесід «Мистецтво-Культура-Освіта» видатний художник-педагог Б. Неменський стверджує: «Проблеми зв'язку теорії з практикою для будь-якого педагога особливо важливі – потрібно розуміти, чому ти робиш те чи те, чому тобі рекомендують робити це, потім інше, а не навпаки, чому оптимальним є запропонований педагогом спосіб поєднання завдань» [7, с. 10].

Особливості застосування внутрішньої диференціації в навчальному процесі на художньо-графічних факультетах зумовлені потребою здійснювати таку організацію навчання, яка дає можливість кожному студенту оволодіти певною порцією навчального матеріалу за рівнем, не нижче базового, залежно від їх творчих здібностей та індивідуальних особливостей. Також внутрішня диференціація навчального процесу спонукає викладача послуговуватися такими критеріями оцінки навчальної діяльності студентів, як-от:

- індивідуальні зусилля студента в оволодінні навчальним матеріалом;
- творче застосування набутих умінь та навичок у різних видах мистецької діяльності;

– гнучкість, нетривіальність, нешаблонність мислення студентів, що виявляється під час виконання різновидів практичних (творчих) завдань.

Наприклад, система диференційованих завдань, які застосовуються в ході вивчення студентами навчального курсу «Композиція», сприяє виробленню в майбутніх учителів образотворчого мистецтва певної програми «композиційної поведінки», яка складається з цілісного сприйняття природи, вмінь переводити зоровий (або уявний ідеальний) образ на мову зображення тощо. При цьому «перехід» образу в зображення на площині пов'язаний із знаходженням певної системи просторових відношень та взаємозв'язків і нерідко спирається на мовну характеристику образу [8]. І хоча цей процес носить індивідуальний характер, він відбувається за типологічними, диференційованими ознаками.

Як справедливо зауважували у свій час М. Скаткін та М. Шахмаєв, у науково-педагогічній літературі доволі обачно використовується термін «диференціація за здібностями» [2], та для студентів факультету мистецтв саме цей різновид внутрішньої диференціації висувається на перший план в останні семестри фахової підготовки. Його сутність зводиться до практичного перевтілення сукупності пізнавальних інтересів, схильностей, мистецьких пріоритетів, художніх здібностей, а інколи й таланту, у стійкі професійно-творчі та професійно-особистісні властивості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Достатньої підстави для застосування диференційованого навчання надає тенденція до нарощування кількості «мов» сучасної художньої культури, що втілюється в нових видах мистецтва, нових засобах художньої виразності. Очевидно, що тенденція розширення мови художньої культури буде зберігатися й у майбутньому. Тож, у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва важливо не тільки закласти міцний фундамент теорії та практики, а й задати певний алгоритм художнього саморозвитку студента та розвитку його художньо-творчих здібностей шляхом застосування різноманітних завдань, урізноманітнення засобів практичної підготовки студентів.

Отже, нині диференційований підхід та внутрішня диференціація навчання в межах предметної підготовки студентів художньо-графічних факультетів відіграють роль провідного твірного механізму, що дозволяє розкрити внутрішні резерви фахової підготовки студентів, забезпечує індивідуально-особистісну спрямованість навчального процесу та сприяє розкриттю пізнавально-творчих здібностей, таланту та обдарувань майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в розробленні механізмів реалізації диференційованого підходу в предметному середовищі окремих навчальних дисциплін факультету мистецтв, створенні науково-теоретичного підґрунтя для оптимальної інтеграції психолого-педагогічних здобутків та мистецької освіти.

### Література

**1. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – С. 95. **2.** Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1982. – 319 с. **3.** Закон України «Про вищу освіту» (Редакція від 01.01.2015, підстава 76-19) [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрану. **4.** Лингводидактический энциклопедический словарь / под ред. А. Н. Щукина. – Москва : Астрель : Хранитель, 2007. – 77 с. **5.** Методика навчання мистецтва у початковій школі : [посібник для вчителів] / [Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна та ін.]. – Харків : Ранок, 2006. – 256 с.

**6. Неменский Б. М.** Педагогика искусства : [монография] / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 2007. – 256 с. **7. Панкратова Л. И.** Формирование композиционного мышления студентов факультета педагогики и методики начального образования вуза на занятиях изобразительным искусством: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Л. И. Панкратова. – Москва, 1998. – 21 с. **8. Талызина Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности учащихся / Наталия Федоровна Талызина. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.

УДК 378

*Ірина Лов'янова, Дмитро Бобилєв*

## **СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ НАВЧАННІ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО АНАЛІЗУ**

Лов'янова І. В., Бобилєв Д. Є. Система професійно спрямованих умінь студентів при навчанні функціонального аналізу.

У статті на основі зіставлення, порівняння, узагальнення наукової інформації та за результатами аналізу структурно-логічної схеми та змісту пропедевтичного курсу функціонального аналізу виокремлено професійно спрямовані вміння, які доцільно формувати в цьому курсі. Розглядаються основні вимоги щодо організації навчання функціонального аналізу майбутніми вчителями математики на основі упровадження методичної системи професійно спрямованого навчання, яка сприяє формуванню у студентів професійно орієнтованих умінь.

*Ключові слова:* професійно спрямоване навчання, професійно спрямовані вміння, функціональний аналіз, учителі математики.

Ловьянова И. В., Бобылев Д. Е. Система профессионально направленных умений студентов при обучении функциональному анализу.

В статье на основе сопоставления, сравнения, обобщения научной информации и по результатам анализа структурно-логической схемы и содержания пропедевтического курса функционального анализа выделены профессионально направленные умения, которые целесообразно формировать в этом курсе. Рассматриваются основные требования к организации обучения функциональному анализу будущих учителей математики на основе внедрения методической системы профессионально направленного обучения, которая способствует формированию у студентов профессионально ориентированных умений.

*Ключевые слова:* профессионально направленное обучение, профессионально направленные умения, функциональный анализ, учителя математики.

Lovyanova I. V., Bobyliev D. Ye. The system of professionally oriented skills of students in the process of functional analysis training.

On the basis of the comparison, contrast, generalization of scientific information, analysis of structural and logical schemes and content of propaedeutic course of functional analysis professional oriented skills, which are necessary to form within this course were selected. The basic requirements to the organization of the functional analysis training of future Mathematics teachers on the basis of introduction of methodical system of professionally oriented training which promotes students' professionally oriented skills were examined.

*Key words:* professionally oriented training, professionally oriented skills, functional

analysis, teachers of mathematics.

Зміни, що відбуваються в останні роки в житті країни і світу, динамічний розвиток науки і техніки, інформаційних технологій, яких потребує сучасне суспільство і виробництво, ставлять перед освітою нові цілі. Однією з основних цілей є підвищення якості освіти з позицій професійної спрямованості навчання. Головна ідея цього підходу полягає в посиленні практичної орієнтації освіти. Якість підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ розуміють як деякий комплекс його ключових, загальнопрофесійних і спеціальних компетентностей.

З позицій цього підходу якість математичної підготовки майбутнього вчителя математики характеризується його математичною компетентністю як комплексом засвоєних математичних знань і методів математичної діяльності, досвідом їх застосування під час розв'язування практичних завдань.

Одним із шляхів підвищення якості освіти є професійна спрямованість навчання математики, що сприяє ефективнішому, глибшому вивченню профілюючих предметів, розумінню причинно-наслідкових зв'язків, а отже підвищенню якості підготовки фахівця. Тому *метою статті* є виокремлення професійно спрямованих умінь, які можна формувати в курсі функціонального аналізу, та висвітлення деяких аспектів професійної спрямованості цього курсу.

М. Носков та В. Шершньова виокремлюють три основні аспекти проблеми професійно спрямованого навчання фундаментальних математичних дисциплін в університеті. Перший полягає у визначенні змісту професійно спрямованого навчання математики, другий пов'язаний з підвищенням мотивації вивчення математики, а третій полягає в пошуку засобів реалізації професійно орієнтованого навчання та розробленні методик їх використання [6].

С. Абакумова пише, що навчання математики на основі реалізації принципу професійної спрямованості формує математичний аспект готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, що передбачає розвиток мислення та формування професійно значущих прийомів розумової діяльності, забезпечення математичного апарату для вивчення спеціальних дисциплін та професійної підготовки в царині математики та її застосувань. Такі завдання вимагають розв'язання на змістовому (відбір і побудова змісту курсу математики) та методичному рівнях організації процесу навчання з урахуванням специфіки математики як науки і навчального предмета [1].

Проблема професійної спрямованості навчання фахівців різного профілю є предметом досліджень багатьох науковців. Питанням обґрунтування співвідношення фундаментальних і спеціальних знань, їх оптимального поєднання, яке надає можливість розв'язувати професійні завдання, займались О. Агапова, Т. Арташкіна, Г. Бокарьова, А. Вербицький, І. Лов'янова, Н. Печенюк, В. Сохіна, Н. Третьяков.

Спектр питань навчання математики студентів вищих навчальних закладів, зокрема питання, пов'язані з організацією професійної спрямованості, досліджені Ю. Богдановим, Б. Гнеденком, С. Гончаренком, Л. Кудрявцевим та іншими. Питаннями професійної спрямованості вивчення математичних дисциплін на рівні вищих навчальних закладів займалися Н. Ванжа, Т. Крилова, Л. Нічуговська, В. Клочко, В. Пак, О. Фомкіна та ін.

У дослідженнях проблеми професійно спрямованого навчання можна виокремити чотири основні напрямки. Перший представлений працями, у яких вказана проблема досліджується в загальнометодичному аспекті: вивчаються шляхи, засоби й умови, що

сприяють ефективній реалізації принципу професійно спрямованого навчання. Представники другого напрямку пов'язують професійне спрямування навчання із застосуванням математичних знань і методів у професійній галузі. Третій напрямок досліджень стосується розкриття значення професійно спрямованого навчання як засобу мотивації навчальної діяльності студентів. Представники четвертого напрямку розглядають професійну спрямованість навчання як шлях формування професійно спрямованої особистості, низки професійно значущих якостей, необхідних для успішного засвоєння навчальних дисциплін і якісної професійної діяльності [3]. З'ясуємо зміст поняття «професійна спрямованість навчання». С. Батишев висвітлює сутність концепції професійної спрямованості навчання як незмінне збереження викладання основ наук у тому ж базовому обсязі, як це має місце в загальноосвітній школі, але з тією різницею, що робиться спеціальний акцент на можливості застосовувати знання, навички і вміння з певного предмета у процесі опанування конкретних професій [2]. Узагальнивши джерельну базу з питання дослідження, під професійно спрямованим навчанням розуміємо орієнтацію змісту, форм, методів навчання математики на формування професійних якостей особистості, у яких знаходять своє відображення математичні знання, уміння та навички. Професійно спрямоване навчання має втілюватись через унесення змін до змісту компонентів навчального процесу (рис. 1).

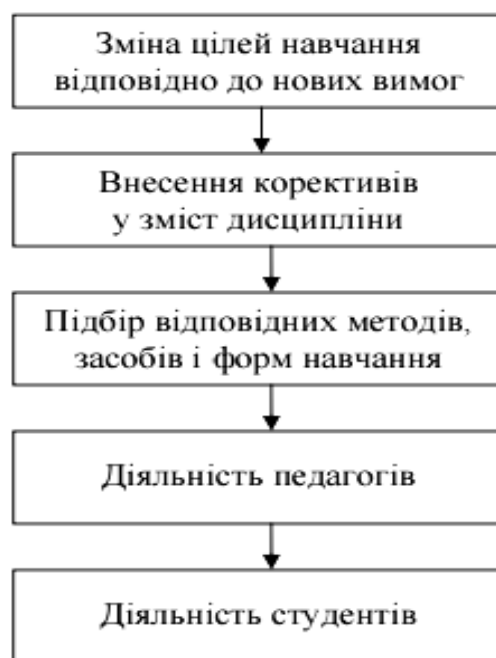


Рис. 1. Реалізація професійно спрямованого навчання за І. Єгоровою

Основним шляхом реалізації професійно спрямованого навчання є, на думку І. Козловської, профілювання як цілеспрямована реалізація міжпредметних зв'язків фундаментальних і спеціальних дисциплін [5]. Ефективними шляхами реалізації, на думку О. Волянської, є роз'яснення значення теоретичного матеріалу в професійній підготовці й особливо включення професійно спрямованого матеріалу до системи задач і вправ [4]. Цікавим є підхід І. Єгорової до висвітлення шляхів забезпечення професійної спрямованості (рис. 2).

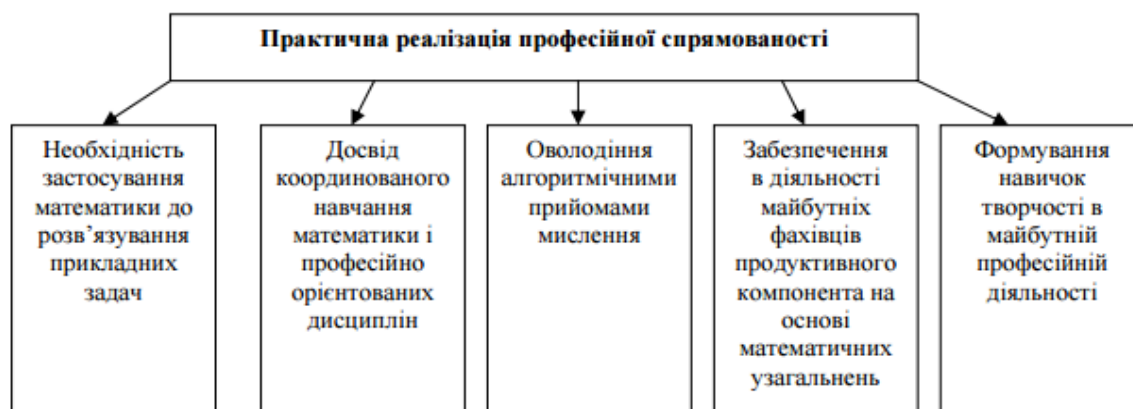


Рис. 2. Практична реалізація професійної спрямованості за І. Єгоровою

Ефективність упровадження ідей професійно спрямованого навчання математичних дисциплін забезпечується сукупністю педагогічних умов.

Розробляючи методичну систему формування професійно спрямованих умінь майбутніх учителів математики під час вивчення функціонального аналізу, ми враховували, що евристичні прийоми є важливим компонентом навчально-пізнавальної евристичної діяльності студентів, яка сприяє формуванню евристичних умінь; використання евристично орієнтованих систем задач сприяє формуванню евристичних прийомів та умінь.

Наприклад, доцільно на практичному занятті при введенні поняття метричного простору розглянути зі студентами знаходження відстаней між фігурами геометричним способом, суть якого полягає в тому, що ми поєднуємо точки, відстань між якими треба знайти, відрізком прямої і довжину цього відрізка (як геометричну властивість протяжності) беремо за шукану відстань, якій ми можемо поставити у відповідність певну (при вибраній одиниці вимірювання) числову характеристику – числове значення відстані.

Після цього за допомогою евристичних питань (Як знайти відстань від точки до фігури? Від однієї фігури до іншої?) і мозкового штурму на занятті отримати відповідь, необхідну для нарисної геометрії, картографії, фотометрії та інших прикладних наук. Правильне розв'язання цих питань можна знайти, виходячи з того, що геометричні фігури є точковими множинами. Тому можна скористатися поняттям відстані між двома множинами. У функціональному аналізі за відстань від точки  $x$  до множини  $M$  беруть нижню межу відстаней від точки  $x$  до змінної точки у множини  $M$ :

$$d(x, M) = \inf_{y \in M} d(x, y),$$

а за відстань між двома множинами  $M_1$  і  $M_2$  – нижню межу відстаней між змінними точками  $x$  і  $y$  відповідно множин  $M_1$  і  $M_2$ :

$$d(M_1, M_2) = \inf_{\substack{x \in M_1 \\ y \in M_2}} d(x, y).$$

На основі отриманих відповідей можна дати такі означення:

*Означення 1.* Відстанню від точки  $A$  до фігури  $\Phi$  називають найменшу (якщо вона існує) з відстаней від точки  $A$  до всіх точок фігури  $\Phi$ .

Слід зауважити (постановкою студентам евристичних запитань), що така (найменша) відстань не завжди існує. Наприклад, не існує відстані від точки  $A$  до відкритого відрізка  $BC$  якщо точки  $A$ ,  $B$ ,  $C$  лежать на одній прямій або ортогональна проекція точки  $A$  не належить відрізку  $BC$ .



*Означення 2.* Відстанню від фігури  $\Phi_1$  до фігури  $\Phi_2$  називають найменшу (якщо вона існує) з відстаней від усіх точок фігури  $\Phi_1$  до всіх точок фігури  $\Phi_2$ .

Ця відстань також не завжди існує. Наприклад, не існує відстані між двома відкритими відрізками, які лежать на одній прямій, між графіком показникової функції і віссю абсцис.

Оскільки розглядаємо геометричні фігури як множину точок, то ставити задачу про знаходження відстаней доцільно лише для фігур, перерізом яких є порожня множина; відстань між фігурами, перерізом яких є не порожня множина, вважається рівною нулю.

Знаходження найкоротших відстаней між двома точками на многогранних поверхнях у школі зводять до побудови розгортки цих поверхонь. На перший погляд у студентів може виникнути думка, що розв'язування таких задач не спонукає до роздумів: побудуй розгортку, сполучи на ній указані точки відрізком і задачу розв'язано. Те, що такі висновки поспішні, можна довести на прикладі задачі про павука і муху. Зал має розміри  $12 \times 12 \times 30$  м. На одній з менших стін посередині, на відстані 1 м від підлоги, сидить муха. На протилежній стіні – павук. Який найкоротший шлях повинен пройти павук, щоб схопити муху?

Найчастіше навіть студенти розв'язують цю задачу, як показано на рис. 3 і дістають відповідь  $\rho(A, B) = 42$  м. Але цей розв'язок неправильний, бо є багато різних варіантів побудови розгортки, зокрема, такий, як подано на рис. 4. У цьому випадку  $\rho(A, B) =$

$$\sqrt{\rho^2(A, C) + \rho^2(C, B)} = \sqrt{24^2 + 32^2} = 40.$$

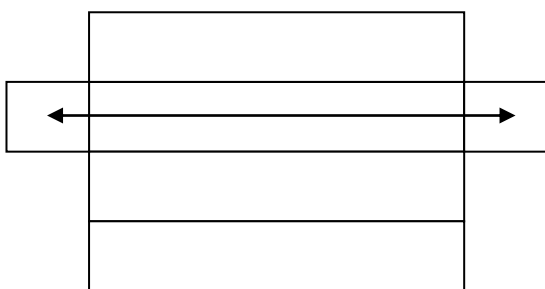


Рис. 3

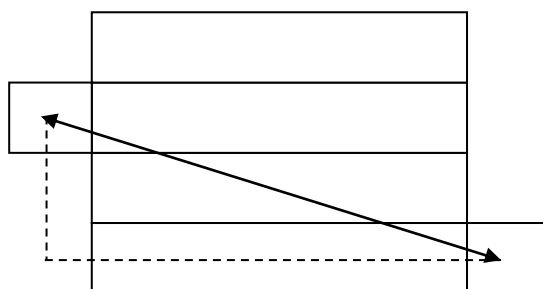


Рис. 4

Після отримання розв'язку цієї задачі і, розглянувши внутрішню метрику, можна з'ясувати, разом зі студентами, питання про відстань між двома точками на деяких поверхнях тривимірного евклідового простору. Для цього в науковій літературі здебільшого використовують методи диференціальної геометрії. Для наших цілей краще використати методи синтетичної геометрії, які ближчі до практики шкільного викладання.

Також доцільно розглянути деякі питання внутрішньої метрики циліндричної, конічної та сферичної поверхонь. Ці поверхні обертання розглядаються в курсі математики середньої школи. Вони є доступною для розуміння учнями ілюстрацією можливостей різних означень відстані між двома точками.

Отже, евристичні прийоми сприяють розвитку пізнавальної активності та продуктивного мислення студентів та є основою формування професійно спрямованих умінь майбутніх учителів математики.

Застосування евристичних прийомів дозволяє формувати у студентів професійно спрямовані вміння, які сприяють використанню функціонального аналізу в конкретній ситуації. У зв'язку з цим систематизуємо професійно спрямовані вміння, які доцільно формувати під час вивчення пропедевтичного курсу функціонального аналізу (таблиця 1).

**Типи діяльності, типові завдання діяльності та професійно спрямовані уміння, які можна формувати у процесі вивчення пропедевтичного курсу функціонального аналізу**

Тип діяльності	Назва типового завдання діяльності	Зміст професійно спрямованого вміння	Номер уміння
1. Дослідження математичних відображень ідеалізованих об'єктів	Аналіз сучасних математичних теорій	Уміти з'ясувати склад і структуру теорії: поняття, наукові факти, закони, принципи та зв'язки між ними.	1
		Уміти аналізувати теорії на предмет зв'язку з досліджуваним об'єктом та проблемою.	2
		Уміти аналізувати методи теорій на предмет їх придатності для розв'язування проблеми.	3
	Постановка математичної задачі	Уміти раціонально і повно використовувати закони логіки.	4
		Уміти аналізувати математичні факти, закономірності і теорії на предмет логічної суворості та повноти.	5
		Уміти бачити логічні прогалини в обґрунтуванні математичних фактів, побудові математичних теорій.	6
		Уміти будувати приклади і контрприкладі.	7
		Уміти формулювати нові коректно поставлені завдання.	8
		Уміти оцінювати перспективність розв'язування математичної задачі.	9
		Уміти досліджувати коректність постановки математичної задачі.	10
	Аналіз математичної проблеми (задачі)	Уміти аналізувати, до якої галузі математичних знань належить досліджуваний об'єкт і проблема, з ним пов'язана.	11
		Уміти аналізувати, чи має теорія, якій належить проблема, ізоморфні теорії.	12
		Уміти аналізувати, чи нерозв'язана дана проблема в ізоморфній теорії.	13
		Уміти аналізувати взаємозв'язки досліджуваного математичного об'єкта з відомими об'єктами, а математичної проблеми – з науковими фактами.	14
		Уміти встановлювати ізоморфність математичних об'єктів.	15
		Уміти визначати математичний об'єкт і визначати його суттєві властивості.	16
	Формулювання гіпотетичного твердження	Уміти обирати понятійний апарат, адекватний математичному об'єкту.	17
		Уміти встановлювати суперечності між твердженнями.	18
		Уміти проводити комп'ютерні експерименти задля встановлення нових закономірностей.	19
		Уміти наводити приклади математичних об'єктів, що задовольняють умови гіпотетичного твердження.	20
	Доведення гіпотетичного твердження, спростування гіпотетичного твердження	Уміти формулювати твердження, що є окремим випадком гіпотетичного твердження, і твердження більш загальне, ніж розглядуване гіпотетичне.	21
		Уміти відбирати знання, необхідні для доведення або спростування гіпотетичного твердження.	22
		Уміти аналізувати гіпотетичне твердження і у разі можливості розкласти його на простіші.	23
		Уміти побудувати логічну схему доведення.	24

Тип діяльності	Назва типового завдання діяльності	Зміст професійно спрямованого вміння	Номер уміння
		Уміти використовувати метод від супротивного при доведенні гіпотетичного твердження.	25
		Уміти використовувати аналітичний метод доведення гіпотетичного твердження.	26
		Уміти використовувати синтетичний метод доведення гіпотетичного твердження.	27
		Уміти використовувати аналітико-синтетичний метод доведення гіпотетичного твердження.	28
		Уміти обирати раціональні методи (способи, прийоми) доведення або спростування гіпотетичного твердження.	29
		Уміти реалізовувати побудовану логічну схему доведення.	30
		Уміти будувати контрприклад для спростування гіпотетичного твердження.	31
		Уміти проводити комп'ютерне моделювання та чисельні експерименти для перевірки гіпотетичного твердження та його окремих випадків.	32
2. Математичне моделювання процесів	Дослідження математичної моделі	Уміти добирати ефективні методи чисельного аналізу математичних моделей різних задач.	33
		Уміти інтерпретувати, аналізувати та узагальнювати результати розрахунків чисельного експерименту.	34
		Уміти конструювати математичні об'єкти із заданими властивостями.	35
		Уміти аналізувати відомі методи, способи, прийоми, засоби на їх придатність до розв'язування проблеми.	36
		Уміти використовувати індукцію і дедукцію до розв'язування математичної проблеми.	37
		Уміти використовувати аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний методи розв'язування математичної проблеми.	38
3. Прикладні дослідження в галузі математики	Вибір, використання алгоритмів, методів, прийомів та способів розв'язування математичних задач та оформлення отриманих результатів	Уміти підготувати за результатами наукового дослідження з певної теми науковий твір (наукової доповіді, статті, реферату, звіту).	40
		Уміти встановлювати зв'язки між фактами і теоріями.	41
		Уміти оцінювати наукову новизну, практичну та теоретичну значущість результату, теорії.	42
		Уміти оцінювати місце, роль і значення отриманого результату в загальній системі математичних знань.	43
		Уміти аналізувати отриманий результат на предмет його зв'язку з іншими науковими проблемами суміжних галузей науки і практики.	44
		Уміти інтерпретувати отриманий результат у термінах ізоморфних теорій.	45
		Уміти інтерпретувати проблему і отриманий результат у термінах практично важливих проблемних ситуацій, реальних подій, процесів, явищ.	46

Отже, у роботі за результатами аналізу структурно-логічної схеми та змісту

пропедевтичного курсу функціонального аналізу визначено професійно спрямовані вміння, які доцільно формувати в цьому курсі.

### Література

- 1. Абакумова С. И.** Профессиональная направленность преподавания математики в инженерно-техническом вузе [Текст] / Абакумова С. И. // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2009. – № 1. – С. 156–158.
- 2. Батышев С. Я.** Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах / С. Я. Батышев. – Москва : Педагогика, 1988. – 176 с.
- 3. Бочкарева О. В.** Профессиональная направленность обучения математике студентов инженерно-строительных специальностей вуза : дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Бочкарева. – Пенза, 2006. – 150 с.
- 4. Волянська О. Є.** Вивчення алгебри і початків аналізу в професійно-технічних училищах в умовах впровадження освітнього стандарту : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / О. Є. Волянська / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 1999. – 18 с.
- 5. Козловська І. М.** Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Козловська І. М. / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Київ, 2001. – 464 с.
- 6. Носков М.** Компетентностный подход к обучению математике [Текст] / М. Носков, В. Шершнева // Высшее образование в России : Научно-педагогический журнал. – 2005. – № 4. – С. 36–39.

УДК 378.147

*Світлана Малихіна*

## **РОЗРОБЛЕННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПРЕДМЕТНИХ І МІЖПРЕДМЕТНИХ ПРОГРАМНО-ДИДАКТИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ТА АКТИВАЦІЯ ПРОЦЕСІВ МОТИВАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДНИКИ ДИДАКТИЧНОЇ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Малихіна С. В. Розроблення та впровадження предметних і міжпредметних програмно-дидактичних комплексів та активація процесів мотивації пізнавальної діяльності студентів як складники дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності.

У статті обґрунтовано деякі із субпідрядних дидактичних умов дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів. Визначено шляхи здійснення дидактичної інтенсифікації, дидактичні умови дидактичної інтенсифікації як певні вимоги, що покликані забезпечити її гарантовану результативність.

*Ключові слова:* дидактична інтенсифікація, навчальна діяльність студентів, дидактичні умови, шляхи здійснення дидактичної інтенсифікації, система дидактичних умов.

Малыхина С. В. Разработка и внедрение предметных и межпредметных программно-дидактических комплексов и активация процессов мотивации познавательной деятельности студентов как составляющие дидактической интенсификации учебной деятельности.

В статье обосновываются некоторые субподрядные дидактические условия дидактической интенсификации учебной деятельности студентов. Определены пути осуществления дидактической интенсификации, дидактические условия дидактической интенсификации как определенные требования, призванные обеспечить ее гарантированную результативность.

*Ключевые слова:* дидактическая интенсификация, учебная деятельность студентов, дидактические условия, пути осуществления дидактической интенсификации, система дидактических условий.

Malykhina S. V. Development and implementation of subject and intersubject curriculum and didactic packages and activation of motivation processes of students' cognitive activity as parts of a didactic intensification of educational activity.

The article explains some minor didactic conditions of students' educational activities didactic intensification. The ways of didactic intensification implementation, its didactic conditions as certain requirements to ensure its guaranteed performance have been determined.

*Key words:* didactic intensification, students' educational activities, didactic conditions, ways of didactic intensification, system of didactic conditions.

З розвитком науки, утвердженням в освітній системі нових інформаційно-інноваційних технологій, збільшенням обсягу доступної для студента інформації, потребою «продукування інтелектуального багатства» (А. Кузьмінський [4, с. 189]) пов'язується інтелектуалізація економічного та суспільного життя. Сьогодні не лише зростає роль освіти й науки загалом, а й значення власне інтелектуальної діяльності для багатьох економічних галузей, які раніше розвивалися екстенсивно. Такі тенденції сприяють формуванню та вдосконаленню науково-професійного освітнього потенціалу і є важливими чинниками соціально-економічного розвитку суспільства. Щодо сучасного виробництва, то всі його учасники повинні бути не лише кваліфікованими користувачами технічних устаткувань і технологій, які неперервно оновлюються та вдосконалюються, а й постійно брати участь у цих удосконаленнях та новаціях, здійснювати пошук принципово нових, результативних технічних, організаційно-технічних рішень. Тож саме за період навчання у вищому навчальному закладі студент – майбутній фахівець повинен призвичаїтись до інтенсифікації власної (на той момент – навчальної) діяльності.

Результативність інтенсифікаційних процесів безпосередньо залежить від низки дидактичних умов. З цієї позиції доцільно розглянути особливості супідрядних дидактичних умов інтенсифікації навчальної діяльності студентів, що і становить *мету цієї статті*.

Одна з супідрядних дидактичних умов інтенсифікації навчальної діяльності студентів – планомірне й поступове здійснення інтенсифікації змісту навчальної діяльності шляхом розроблення та впровадження предметних і міжпредметних програмно-дидактичних комплексів, що базуються на інноваційних інформаційно-комунікаційних технологіях навчання.

Проектування та реалізація в навчальному процесі предметних та міжпредметних програмно-дидактичних комплексів, заснованих на сучасних комп'ютерних та інформаційно-телекомунікаційних технологіях в сучасних реаліях вищої школи є оптимальним шляхом реалізації завдань дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності.

Програмно-дидактичний комплекс – сукупність програмно-методичного забезпечення навчальних дисциплін та сучасного комп'ютерно-програмного супроводу. Закономірно, що поступовий розвиток нових технологій (мультимедійні, гіпертекстові, мережеві, телекомунікаційні), їх входження у сферу вищої освіти спричинили появу нових напрямів науково-педагогічних досліджень, вислідом яких є CAI Computer-Assisted Instruction – навчання за допомогою комп'ютера, CAL Computer-Assisted Learning – вивчення за допомогою комп'ютера, CAT Computer-Assisted Teaching – викладання за допомогою

комп'ютера, CBE Computer-Based Education – освіта на основі комп'ютерних технологій, CML Computer-Managed Learning – навчання під керівництвом комп'ютера (І. Костікова, І. Кожемяко [3]).

Сучасний комп'ютерно-інформаційний простір несе нові культурні норми, нові ментальні стереотипи та життєві навички; культура віртуальної реальності вирізняється глобальними масштабами свого поширення і впливу на всі сфери й устрій суспільного життя, індивідуального буття особистості. М. Кастельє пояснює це тим, що нова комунікаційна система радикально трансформує простір і час. Можливості сучасного інформаційно-комунікаційного середовища в межах мережі Internet та віртуальний простір загалом інколи порівнюють з великими географічними відкриттями, які сприяли зближенню народів і культур. Очевидно, що комп'ютерно-віртуальна реальність повинна визначати зміст і сенс дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності сучасних студентів. Вона значною мірою активізує інтелектуальну діяльність, змушує шукати альтернативні варіанти і звільняє свідомість від сталих стереотипів. Сучасні студенти вищого навчального закладу – це покоління, яке виросло в тісному спілкуванні з комп'ютерами, віртуальними іграми, мобільним зв'язком, саме сформованість цих умінь варто брати до уваги, добираючи засоби дидактичної інтенсифікації. До того ж мова повинна йти не тільки про навички роботи з сучасною комп'ютерною технікою, а й про «зміни фундаментальних духовно-культурних структур, понять і уявлень: інакше організовується внутрішній світ особистості, а інтелектуальні та творчі здібності розвиваються не просто швидкими темпами, вони стають різнобічнішими, застосовуються в іншому соціально-культурному вимірі.

У навчальній діяльності сучасні студенти користуються можливістю здійснювати пошук необхідної навчальної інформації в національних бібліотеках світу, доступних архівах і фондах, у ході віртуальних екскурсій ознайомлюються з колекціями музеїв різних країн та здійснюють детальне їх вивчення, розширюється коло особистих знайомств, створено можливості для іншомовної комунікативної практики тощо. Моделювання когнітивної реальності засобами когнітивної графіки створює нове уявлення про картину світу, альтернативні форми і шляхи розвитку ситуацій, явищ, процесів. Комп'ютерне моделювання стимулює художню творчість, породжуючи нові асоціації і фантастичні образи, розвиває уявлення й фантазію, які конче необхідні не лише для студентів так званих творчих спеціальностей.

Окремою галуззю дидактики вищої школи є дистанційне навчання. Зараз воно визнане як новітня форма освіти, ми ж ведемо мову про використання дистанційності в умовах реального вищого навчального закладу. Дослідженню проблем дистанційного навчання приділяється належна увага в зарубіжних педагогічних дослідженнях: вивчають проблеми сучасного стану та перспективи розвитку дистанційної освіти Дж. Андерсон, Ст. Віллер, Д. Крем; праці, наукові праці, присвячені педагогічному та дистанційному навчанню публікують О. Кириченко, Дж. Мюллер, Н. Морозе, Н. Мясоедова, Є. Полат та ін. Нові педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу розробляють Б. Гершунський, І. Підласий, О. Рибалко, різні аспекти дистанційного навчання та навчання за допомогою телекомунікаційних засобів висвітлюють у своїх роботах Т. Назарова, Г. Онкович та інші. Розробляються методики on-line-лекції, on-line-консультування (групового та індивідуального).

Планомірне й поступове здійснення інтенсифікації змісту навчальної діяльності реалізується через:

– використання системних мультимедійних технологій із застосуванням аудіо- та

відеотехніки, системних накопичувачів, що використовуються для моделювальних, імітувальних, графічно-віртуальних навчальних дій;

– «інтелектуальні навчальні експертні системи, специфіковані за конкретними галузями застосування» [2, с. 29], що мають прикладне значення в навчальній та навчально-дослідницькій діяльності студентів;

– інформаційні середовища та оболонки, що забезпечують прямий та віддалений доступ до інформаційних ресурсів навчальних закладів, автоматизованих сховищ поновлюваної інформації, відповідають процесам роботи в сучасних освітньо-технологічних умовах та в певній професійній діяльності;

– телекомунікаційні системи (здійснюється забезпечення телеконференцій, віртуальне слідкування, «відео-мости», себто можливість виходу в глобальні мережі та реалізація навчальних, навчально-інформативних, комунікативних функцій освіти);

– можливість швидкого й ефективного доступу до світових інформаційних ресурсів.

Сучасний комп'ютерно-програмний супровід якісно змінює діяльності викладання та учіння. Водночас постають проблеми постійного та безперервного вдосконалення методик викладання окремих дисциплін та їхньої інтеграції на ґрунті використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Проектування й реалізація в навчальному процесі професійно спрямованих предметних та міжпредметних програмно-дидактичних комплексів, заснованих на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях, здатне якісно змінити сутність навчальної діяльності студентів. У роботах Г. Онкович, Г. Селевко розглядаються основні принципи розроблення таких комплексів, підкреслюється, що мультимедійність не є лише засобом навчання. Результати досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, у тому числі, - в межах міжнародних освітніх проектів DELTA і TEMPUS дозволяють зробити висновок про те, що всі проекти впровадження в навчальне середовище мультимедіа мають високий інтенсифікаційно-освітній потенціал. Однак саме в цьому аспекті практика використання мультимедіа в навчальному процесі значно випереджає рівень теоретичного осмислення новітніх тенденцій.

Сучасні студенти в повсякденній навчальній діяльності, як правило, використовують ноутбуки, нетбуки, планшетні пристрої, комунікатори. Освітні системи насичуються новітньою інформаційною продукцією, використовуються новітні мультимедійні технології – себто засоби навчання, що містять у своїй структурі різні види інформації: у вигляді текстів, аудіо-, відео-, анімаційних елементів (наприклад, мультимедійні дошки). Мультимедійна обізнаність є необхідним елементом застосування сучасних інформаційних технологій у вищій школі.

Провідний авторитет у галузі засобів інформації Н. Постман чітко схарактеризував ментальний розрив між «мультимедійним» та «друкарським» мисленням: у той час як друковане слово сприяє систематичному викладу, телебачення краще пристосоване до невимушеної розмови. Підкреслимо різницю його словами: «Друковане слово має сильну пристрасть до пояснення; воно вимагає витонченої здатності мислити концептуально, дедуктивно і послідовно, високої оцінки причини і наслідків, неприпустимості суперечностей, розвинутої здатності до неупередженості та об'єктивності, терпимості до сповільненої реакції» [6, с. 87].

Деякі дослідники звертають увагу на ризики, які мають місце в тотальній комп'ютеризації навчальної діяльності студентів. Це ризики віртуалізації та дегуманізації свідомості суб'єктів навчальної діяльності: в силу єдності внутрішнього та зовнішнього

планів навчальної діяльності ставлення до віртуальних об'єктів і оцінці дій з ними, сформоване в процесі діяльності в навчальному віртуальному просторі може підмінити собою ставлення до реальних об'єктів і оцінці дій в реальному світі, викривляючи процеси соціалізації особистості. Комп'ютерно-інформаційний простір (сервер баз даних, інформаційна система тощо) працює на логічній основі, зберігає і передає інформацію в знакових формах без зіставлення з чуттєво-емоційною сферою, поза емоціями та етичними нормами. Зберегти гуманістичну спрямованість сучасної особистісно зорієнтованої вищої освіти та уникнути сурогатності взаємодії в системах «комп'ютер-студент», «віртуальний навчальний простір – студент», опосередкованої інформаційно-комп'ютерними технологіями, можливо саме у процесі дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності.

Український дидакт Г. Атанов цілком правомірно вказує: «Нині створена велика кількість різноманітних програм навчального призначення, однак, як свідчить практика, суттєвого впливу на навчальний процес вони майже не здійснюють. Комп'ютер у навчанні використовується переважно так само, як і традиційні засоби навчання. Наголос у більшості програм, що використовуються, робиться на наочність, яка за допомогою комп'ютера реалізується, зрозуміло, дуже ефективно. Однак, часто це тим і обмежується, оскільки програми по суті є демонстраційними. Основним змістом навчальних систем залишаються знання, а діяльності з обробки цих знань відводиться другорядна роль, як правило, ілюстративна» [1, с. 32]. Ми намагалися ліквідувати вказаний недолік, тому методичний інструментарій інтенсифікації навчальної діяльності студентів передбачає:

а) розроблення електронних навчальних посібників, що включають тексти, які містять професійно значущу інформацію, необхідну для підготовки фахівців певного профілю, електронний лекційний курс; система різнорівневих проблемних, проблемно-пошукових самостійно-пізнавальних завдань;

б) застосування програми різнорівневої професійно орієнтованої НД студентів з переробки інформації (на кшталт Веб-квестів);

в) ресурси програмованого контролю: комп'ютерні тести діагностики рівня засвоєння навчальної інформації, тести та завдання для самоконтролю та самооцінки рівня сформованості самостійно-пізнавальної діяльності, інформаційно-методичне забезпечення програм підсумкового контролю за допомогою комп'ютера;

г) комп'ютерні методичні посібники, що містять рекомендації викладачам щодо ефективного управління професійно зорієнтованою самостійною пізнавальною діяльністю студентів;

д) засоби індивідуального та групового консультування on-line;

е) фонд комп'ютерних сертифікованих програм за різними напрямками професійної підготовки студентів з циклу економічних дисциплін.

Інша супідрядна дидактична умова інтенсифікації навчальної діяльності студентів – активація процесів мотивації пізнавальної діяльності студентів шляхом впливу на механізми самоорганізації, саморегуляції й самовдосконалення.

Сучасні тенденції у вищій освіті пов'язані з активізацією інтелектуальної, пізнавальної діяльності студентів, яка сприяє формуванню та розвитку таких якостей фахівця, як здатність бачити, ставити і розв'язувати професійні проблеми, приймати оптимальні рішення в умовах багатофакторності і дефіциту часу, вміння бачити і враховувати, тобто розуміти численні сенси в галузі своєї діяльності та в суміжних галузях. Тому активізація мотивації пізнавальної діяльності студентів у руслі здійснення дидактичної інтенсифікації – не самоціль, а умова, що забезпечує формування професійних якостей



фахівця на сучасному етапі розвитку суспільства.

Дидакти вищої школи підкреслюють, що «свідоме учіння зумовлюється передусім рівнем сформованості мотивів навчання, розумінням практичної цінності й потреби в знаннях для обраної професійної діяльності» [4, с. 224]. Процес навчання як процес цілеспрямованої, доцільної діяльності пов'язаний з потребами, мотивами, постановкою цілей, плануванням, підготовкою до здійснення діяльності. З психологічних джерел відомо, що навчальна мотивація є різновидом мотивації, включеної до діяльності учіння. Навчальна мотивація характеризується такими ознаками, як спрямованість, стійкість, динаміка (А. Бугріменко). Суб'єкт навчальної діяльності здатен сам висунути мету діяльності, керуючись певними потребами та цільовими настановами. Зазначимо: численні дослідження мотивації навчальної діяльності на рівні загальноосвітніх закладів та на рівні вищих навчальних закладів (В. Вілюнас, М. Гамезо, Є. Ільїн, С. Рубінштейн та інші) мають своїм наслідком опис типів мотивів навчальної діяльності, опис груп навчальних мотивів. Психолог М. Гамезо пропонує розрізнити дві великі групи мотивів навчальної діяльності:

- а) мотиви пізнавальні;
- б) мотиви соціальні.

У дослідженнях сучасних українських психологів вищої школи (Л. Подоляк, В. Юрченко) до цього переліку додається окрема група мотивів, пов'язаних з особливостями майбутньої професійної діяльності студента. До соціальних мотивів належать:

– широкі соціальні мотиви, що полягають у прагненні отримати знання на основі усвідомлення соціальної необхідності, усвідомлення зобов'язань, відповідальності, корисності суспільству, родині тощо;

– вузькі соціальні або позиційні мотиви, що полягають у прагненні зайняти певну позицію, посісти певне місце в стосунках з навколишніми, заслужити авторитет; виявляються у прагненні взаємодії та контактах з оточуючими, зверненнях до товаришів під час навчання, намаганнях з'ясувати ставлення інших до себе та своєї діяльності, ініціативності та безкорисливості [5, с. 298].

Психологи зазначають, що такі концепції мотивації розрізняються не лише теоретичними та термінологічними настановами, а й тим, що саме в них є об'єктом дослідження, тому в думках про те, що в основі мотиваційної сфери людини є її соціальна активність. Аналіз наукової психологічної літератури дозволяє окреслити певну «зону узгодження», а також коло питань, щодо яких існує розширене тлумачення окрім центрального, загальноновизнаного феномену. Переважно до мотивації відносять усе те, що збуджує реально здійснювану активність: узагальнені та більш конкретні цілі, заради яких індивід навчається, досягненню яких він присвячує своє життя (В. Вілюнас, Є. Ільїн).

Пізнавальна мотивація виникає, внаслідок «продуктивного нерозуміння» (І. Кудрявцев, С. Кулюткін). Оскільки нерозуміння виникає через суперечливість нових знань (фактів, явища тощо) щодо системи уявлень, яка вже склалася в суб'єкта, то причиною нерозуміння з очевидністю виступають суперечності пізнання. Суперечність як ядро діалектики є в такому випадку рушієм мислення; а нерозуміння – психологічним втіленням цієї суперечності. У такому («продуктивному») нерозумінні виражається діалектика пізнання – від нерозуміння до часткового розуміння і відносно повного розуміння. Та викладачі з багаторічним досвідом педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах добре знають: далеко не кожне студентське «нерозуміння» надає поштовх до активації мисленнєвої, пізнавальної діяльності (звідси – помилки, упередження тощо). Дослідники в такому випадку ведуть мову про «непродуктивне» нерозуміння: суперечності не долаються,

а знімаються різними, доступними розумінню студента, способами: нові дані, нова інформація розуміються як помилкові, усунута суперечність у такому разі призводить до нових помилок, до нерозуміння сутності явищ, суб'єкт пізнання ігнорує суперечності, влітає нові факти в стару систему, студент бачить невідповідність, та не може сформулювати проблему, потрапляючи у безвихідну ситуацію. І психологи, і дидакти вищої школи констатують: найчастіше такі випадки у практиці вищої школи пов'язані з невмінням студентів застосовувати теоретичні знання (тобто зрозуміти і осмислити інформацію) у професійній діяльності; або при загальній успішній професійній діяльності (наприклад, під час виробничої практики) – невміння пояснити її теоретичну сутність. Така неузгодженість у прагматичному плані також серйозно шкодить якості підготовки майбутнього фахівця, оскільки обмежує його професійний кругозір, творчі можливості тощо. Сучасні психологи, дидакти, зацікавлені як у розкритті причин нерозуміння, мотивів навчально-пізнавальної діяльності, так і у розкритті її причин, визначенні способів дидактичного впливу на здатність студента ефективно здійснювати навчальну діяльність.

У зв'язку зі сказаним вище, доволі цікавими видаються науково-теоретичні дослідження, здійснені на межі психології та дидактики вищої школи. Так, Є. Ізотова, вивчаючи психологічну структуру навчальної діяльності студентів 1-5 курсів вищих навчальних закладів визначила, що суттєві зміни в компонентах психологічної структури навчальної діяльності на другому та четвертому курсах підтверджують положення про етапи кризи навчальної діяльності та положення про специфіку структури навчально-академічної та навчально-професійної діяльності. Варто зважати на ці висновки, здійснюючи активацію процесів мотивації пізнавальної діяльності студентів у напрямі підсилення інтенсифікаційних впливів на навчальну діяльність.

Якщо тлумачити дидактичну інтенсифікацію з погляду системно-діяльнісного підходу, стає очевидним, що її прикметними властивостями є здатність суб'єктів навчання до самоорганізації та саморегуляції.

Взаємозумовленість самоорганізації та саморегуляції визначає існування будь-якої системи. Саморегуляція забезпечує її цілісність, стійке функціонування, зберігає внутрішню рівновагу в умовах зовнішніх впливів. Самоорганізація забезпечує зовнішній відбір та накопичення інформації, що підвищують рівень організації структури та відбивають її змістову здатність, себто відбивають функціональні можливості. Наявність саморегуляції та самоорганізації дозволяє говорити про можливість здійснення студентом інтенсифікації навчальної діяльності – досягнення позитивного результату за рахунок самостійного визначення студентом обсягу (порції) навчального матеріалу, самостійного вибору інформаційних джерел, вибору темпів, самостійного регулювання часових витрат.

Дидактичне новоутворення студентського віку – самоінтенсифікація навчальної діяльності – є своєрідним підсумком зовнішніх процесів дидактичної інтенсифікації, що розгорталися в єдності та тісних взаємозв'язках, та внутрішніх процесів самовдосконалення студента в навчальній діяльності. Окрім того, самоінтенсифікація навчальної діяльності – це внутрішній критерій ефективності дидактичної інтенсифікації. А до зовнішніх критеріїв дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів варто віднести:

- ступінь адаптації випускника вищого навчального закладу до професійної діяльності та до умов соціально-професійного оточення;
- темпи зростання процесів самоосвіти як пролонгований ефект дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності;
- високий рівень професійної майстерності та професіоналізму;

– стійка готовність продовжувати професійно-самоосвітню діяльність, підвищувати кваліфікаційний рівень, продовжувати навчання на більш високому рівні складності.

Отже, можна дійти висновків про те, що методичним інструментарієм інтенсифікації навчальної діяльності є розроблення електронних навчальних посібників, застосування програм з перероблення інформації, використання ресурсів програмованого контролю, комп'ютерних методичних посібників, засобів індивідуального та групового консультування on-line, а самоінтенсифікація навчальної діяльності – є своєрідним підсумком зовнішніх процесів дидактичної інтенсифікації.

### Література

**1. Атанов Г. А.** Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Григорий Атанов. – Донецк, 2003. – 180 с. **2. Кириченко О.** Перспективи інноваційно-інтелектуального розвитку України / О. Кириченко, Ю. Неговська // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 36–46. **2. Кожемяко И. Л.** Активизация познавательной-профессиональной деятельности студентов посредством мультимедиа технологий: дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 10.00.08. / Кожемяко Ирина Леонидовна. – Кемерово, 2007. – 267 с. **3. Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / Анатолій Іванович Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с. **4. Подоляк Л. Г.** Психологія вищої школи : [підручник] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ : Каравела, 2008. – 352 с. **5. Postman N.** Technopoly: the Surrender of Culture to Technology / N. Postman. – 1992. – 69 p.

УДК 378.147 (07) + 371:811

*Тетяна Мішеніна*

## ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З НЕВІДМІНЮВАНИМИ ІМЕННИКАМИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ: ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД

Мішеніна Т. М. Організація роботи студентів філологічних спеціальностей з невідмінюваними іменниками в українській мові: проблемний підхід.

У статті розкрито зміст організації роботи студентів філологічних спеціальностей з невідмінюваними іменниками в українській мові на основі проблемного підходу, застосування якого сприятиме розв'язанню дидактичного, практичного, розвивального і контрольного завдань у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Розроблено систему проблемних завдань, спрямованих на розв'язання проблеми сучасної україністики: лексико-семантичного і граматичного освоєння невідмінюваних іменників на сучасному етапі функціонування української мови.

*Ключові слова:* студенти філологічних спеціальностей, проблемний підхід, проблемна ситуація, семантико-граматичне засвоєння лексем, невідмінювані іменники.

Мишенина Т. М. Организация работы студентов филологических специальностей с несклоняемыми существительными в украинском языке: проблемный подход.

В статье раскрыта сущность организации работы студентов филологических специальностей с несклоняемыми существительными в украинском языке на основе проблемного подхода, применение которого будет способствовать решению дидактического, практического, развивающего и контрольного заданий в процессе подготовки будущих учителей филологических специальностей. Разработана система проблемных заданий, направленных на решение проблемы современной украинистики: лексико-семантического и

грамматического освоения несклоняемых существительных на современном этапе функционирования украинского языка.

*Ключевые слова:* студенты филологических специальностей, проблемный подход, проблемная ситуация, семантико-грамматическое освоение лексем, несклоняемые существительные.

Mishenina T. M. The organization of work with students of philological specialties with indeclinable nouns in the Ukrainian language: problem based approach.

In the article the nature of the work organization with students of philological specialties with indeclinable nouns in the Ukrainian language on the basis of a problematic approach which will promote the solution of the didactic, practical, developing and checking tasks in the process of training of future teachers of philological specialties has been explained. The system of problem tasks aimed at problem solving of modern Ukrainian Studies: lexical-semantic and grammatical mastering of indeclinable nouns at the present stage of the Ukrainian language functioning has been developed.

*Key words:* students of philological specialties, problem based approach, problem situation, mastering of semantic-grammatical lexical units, indeclinable nouns.

Проектування майбутньої педагогічної діяльності передбачає успішну реалізацію предметних компетенцій майбутніх учителів-філологів, актуалізуючи розгляд взаємозв'язку компетентісно орієнтованого і проблемного підходів до навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Значний вплив на розвиток теорії і практики проблемного навчання мали дослідження психологів і дидактів (С. Архангельський, Г. Ільїн, В. Краєвський, В. Крутецький, В. Кудрявцев, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, М. Скаткін). У наукових працях з'ясовано закономірності розвитку мислення у процесі проблемного навчання, висвітлюються питання теорії технології цього типу навчання, характеризуються його методи і форми.

Результати досліджень (В. Кудрявцев [5], Ч. Купісевич [6], І. Лернер [7]) становлять психолого-педагогічні основи розуміння проблемності як особливого типу навчання. Зокрема, науковці обстоюють позицію, що особливо плідно розумовий розвиток відбувається у процесі розв'язання проблемних ситуацій, які відповідають освітнім завданням розвитку особистості. Оскільки розумовий розвиток характеризується обсягом і якістю засвоєних знань, формою мислення, можливістю застосування логічних операцій і розумових дій, в умовах проблемного навчання формуються пізнавальні вміння та навички, уміння досліджувати й розв'язувати проблемні ситуації.

Усвідомлення майбутніми філологами поставленої перед ними проблеми сприяє їхній найбільш ефективній пізнавальній діяльності. Відповідно до цього створюється проблемна ситуація, яка і викликає інтелектуальне утруднення. Це виникає у процесі навчання, коли майбутній філолог не може пояснити сутності літературознавчих процесів або мовних явищ, водночас він знає способи розв'язання поставленої перед ним проблеми. Такі обставини сприяють досягненню психологічної мотивації дій у конкретній ситуації. Проблемна ситуація вибудовується у проблему, і майбутній філолог відшукує нові способи дій або прогнозує засоби її подолання. Викладач може не тільки створювати проблемні ситуації, а й скеровувати пошукову діяльність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей задля самостійної постановки ним навчальних проблем.

На сучасному етапі функціонування української мови з-поміж процесів, пов'язаних із поповненням словника сучасної української літературної мови, важливе місце посідає запозичення іншомовної лексики, зокрема невідмінюваних іменників, що номінують нові явища, а також замінюють наявні (переважно описові) найменування. Їхня поява й активне функціонування зумовлені дією взаємопов'язаних екстра- та інтралінгвальних чинників.

Невідмінювані іменники сучасної української мови були об'єктом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Аристова, І. Вихованець, О. Безпояско, К. Городенська, А. Загнітко, А. Іваницькаї, Є. Карпіловська, Н. Клименко, І. Мучник, І. Обухова, В. Фурса та ін.). У працях розв'язувалися такі проблеми, як: статус невідмінюваних іменників у системі відмінювання, їх граматичні категорії та специфіка вираження граматичних значень.

*Мета статті* – обґрунтувати систему завдань у змісті фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, спрямованих на розв'язання проблеми сучасної україністики: лексико-семантичного, граматичного та словотвірного освоєння невідмінюваних іменників на сучасному етапі функціонування української мови.

Адаптація слова до іншої мовної системи – процес поступовий і здебільшого довготривалий. Часто іншомовні слова так і залишаються не освоєними до кінця: вони не входять до відмінкової парадигми, не мають похідних, що насамперед залежить від активності їхнього уживання в мові-реципієнті. Деякі з них, у зв'язку з широким вживанням, утворюють похідні слова, а окремі невідмінювані іменники перетворюються на змінні, тобто пристосовуються до мови-реципієнта.

Мовна система початку ХХІ ст. відтворює зміни в соціокультурній дійсності, засвідчуючи велику кількість лексичних інновацій – нових назв, що є результатом значної активізації основних способів розширення номінативних засобів мови – запозичення, а також морфологічного і лексико-семантичного словотворення, сполучення слів. Актуальність дослідження окресленого питання зумовлена активним використанням у вітчизняній періодиці, потребою унормування, встановлення словотвірних можливостей і граматичних ознак цих одиниць, виявлення нових тенденцій у їхньому уживанні.

Під час спостереження студентами філологічних спеціальностей над особливостями функціонування невідмінюваних іменників у сучасній українській мові передбачено розв'язання таких завдань: 1) розглянути проаналізувати й систематизувати теоретичні положення щодо статусу невідмінюваних іменників, їх граматичні параметри; 2) визначити лексичні інновації в системі відмінюваних іменників; 3) визначити тематичні групи іменників іншомовного походження і виявити функціонально-семантичні характеристики невідмінюваних імен у сучасній українській мові; 4) дослідити динамічні процеси в семантичній структурі невідмінюваних іменників; 5) з'ясувати особливості функціонування похідних одиниць від невідмінюваних іменників у сучасній українській мові.

Проблемна ситуація буде створеною й ефективною лише за певних організаційно-педагогічних умов.

1. Проблема має бути доступною для розуміння студентів. Якщо проблему сформульовано з використанням уже відомих студентам термінів і понять, то більшість студентів зрозуміють сутність проблеми та визначать засоби її розв'язання.

Категорійний апарат у межах розгляду проблеми засвоєння невідмінюваних іменників сучасною українською мовою охоплює такі терміни та терміносполучення: *лінгвістичний статус невідмінюваних іменників, тематичні групи, лексичні інновації, семантична структура, реалізація відмінкового значення, нульова парадигма невідмінюваних іменників.*

2. Особливою умовою є посиленість висуненої проблеми. Якщо викладач сформулював проблему, яку більшість студентів не може розв'язати або її розв'язування забере багато часу, то кінцевий результат буде неефективним. Якщо викладач зацікавив студентів, пов'язав проблему із сучасністю, то це зумовить успішне її розв'язання.

Наприклад, вітчизняна періодика найбільш повно й послідовно відтворює тенденцію відмінювання аналізованих імен: *Чесно кажучи, сумніваємося, що кияни проводять дозвілля у писанні віршів чи есеїв* (Україна молода).

Варто актуалізувати увагу студентів на правописних проблемах кінця ХХ – початку ХХІ ст., порушених Національною правописною комісією («Український правопис. Проект найновішої редакції», 1999 рік), які полягають кодифікації відмінкової парадигми іменників іншомовного походження на –**о**, окрім тих, у яких перед **о** є інші голосні: *бюро – бюра, кіно – кіна, але радіо, аудіо, відео, Маріо*.

3. Суттєвим є і те, коли поставлено проблему. Якщо студентів завчасно попередити, що вони розв'язуватимуть проблему, то це меншою мірою активізує зацікавленість до проблеми, оскільки її розв'язання потребує розумового напруження.

Проблема засвоєння невідмінюваних іменників українською мовою передбачає аналіз мовних явищ: особливості реалізації відмінкових значень невідмінюваними іменниками в сучасній українській мові; тематична диференціація невідмінюваних іменників у сучасній українській мові; динамічні процеси в семантичній структурі невідмінюваних імен.

Виникнення проблемних ситуацій під час підготовки майбутніх філологів можна пояснити суперечностями у процесі навчання та їх виявленням за умов проблемного навчання. Створення освітнього середовища засобами проблемного навчання сприяє формуванню предметних компетенцій у складі дидактичної компетентності. У зв'язку з цим подаємо серію пошуково-дослідницьких завдань, що охоплюють основні види і форми науково-дослідницької роботи студентів.

Система пошуково-дослідницьких завдань для студентів корелює напрямами проведення наукового дослідження.

1. *Алгоритмізація проведення дослідження* – студенти вміють відповідати на поставлені викладачем запитання щодо актуальних проблем гуманітарних і психолого-педагогічних дисциплін; виконують пошуково-дослідницькі завдання з педагогіки, психології, гуманітарних предметів, дотримуючись алгоритму, запропонованого викладачем; використовують інформацію викладача, порівнюючи свої дії зі зразком дослідження.

2. *Різновекторність дослідження* – студенти самостійно планують і виконують дослідницьку роботу в межах філологічної галузі; за необхідності консультуються з викладачем щодо проблем власного дослідження; отримують оцінку за кожен етап роботи.

3. *Творчо-пошукове дослідження* – студенти вміють: формулювати проблему власного дослідження; самостійно відбирають методи розв'язання окресленої проблеми; планують і здійснюють дослідницьку діяльність із філологічної галузі, без допомоги і консультації викладача; вміють формулювати висновки і передбачити результат власного дослідження, вносити певні корективи до нього.

**Особливості реалізації відмінкових значень невідмінюваними іменниками в сучасній українській мові.**

У власне-відмінкових функціях іменник передає відношення предметів до ознак. Залежно від семантичної природи ознакового слова відмінки можуть виражати значення суб'єкта дії, суб'єкта стану, об'єкта дії, об'єкта стану, адресата дії, знаряддя дії, засобу дії тощо.

Граматична категорія відмінка, яка виступає послідовно семантично мотивована і послідовно морфологічно виражена, є визначальною для іменника. Невідмінювані іменники можуть виражати основні відмінкові значення. Незважаючи на те, що усі відмінкові форми абсолютно рівноправні й утворюються чергуванням відмінкових флексій при тій самій основі (або корені) слова, особливістю відмінкових категорійних значень серед невідмінюваних іменників є їхня формальна нереалізованість, що зумовлює наявність поза контекстом у кожному невідмінюваному субстантиві всіх відмінкових форм.

*Завдання.* Визначте граматичне значення відмінка, виражене в цих іменниках синтаксично за допомогою синтагматичних засобів, до яких належать: а) флексії атрибутивних елементів, виражені ад'єктивами, прономінативами; б) дієслівні предикати, які перебувають із підметами, вираженими невідмінюваними іменниками, у синтаксичному зв'язку, унаслідок чого реалізується граматичне значення роду, числа та відмінка. Зробіть висновки.

*Наша «золота рибка» у запливі на 200 метрів комплексом своє реноме підтримала; На «виставку» приїхали найкращі фольклорні колективи з регіонів, працювало караоке; Євро пішло в народ; І нарешті в групі А все вирішило пенальті; Ще одним ноу-хау цьогорічного фестивалю став приз глядацьких симпатій; Правоохоронці дістали моральне «алібі» на якомога швидше і якомога жорстокіше покарання «перевертнів»; А хтось просто приніс квіти до Бикова-пам'ятника, який сидить на просторому плато обабіч дороги; Тому свято, як і пророкував маестро, стало дріб'язковим, суєтним і нудним; Щоправда, гуру зрадив акустичній гітарі і видобував неймовірні звуки із повністю електричного гітарного синтезатора (Україна молода).*

Невідмінювані субстантиви набувають функціональних характеристик тільки в синтаксичних одиницях-конструкціях – реченні і словосполученні, у яких вони отримують певне синтаксичне оформлення залежно від того, у якій функції вони виступають, виконуючи змістове завдання речення. Синтаксичні видозміни невідмінюваних іменників у реченні відбуваються через категорію відмінка як визначальну морфолого-синтаксичну категорію іменника: 1. Називний відмінок *Двометровий кенгуру увірвався в будинок мешканця міста Манто*; 2. Родовий відмінок: *Поцастило кожному п'ятнадцятому – вимоги журі до пошукувачів грантів, як завжди, були досить жорсткі*. 3. Знахідний відмінок: *Журі вручило приз глядацьких симпатій геніальному маестро*. 4. Орудний відмінок: *Ще одним ноу-хау цьогорічного фестивалю став приз глядацьких симпатій*. 5. Місцевий відмінок: *Усі пам'ятають роботу журналіста на радіо «Континент»*. 6. Кличний відмінок: *Пані Оксано, що є основою вашого життя?* (Україна молода).

*Завдання.* З'ясуйте відмінкові значення невідмінюваних іменників. Подайте коментар щодо особливостей його вираження.

*Основною причиною не виходу «Цикути» за межі «тусні» стало накладене вето від Мінкультури;...студенти вийшли на акцію протесту під стіни альма-матер; Незабаром до Києва приїздить найзнаменитіший танцюрист фламенко; Це не нова екстравагантна вигадка модного французького кутюр'є; Ваші слова подяки я насамперед адресую і моїм мавпам, і шотландським поні; Справжнім ноу-хау «Норд ост» стали арії всесвітньо відомих музиклів; Георгій розповів правду про події в Тбілісі (Україна молода).*

На сучасному етапі розвитку української літературної мови, особливо в публіцистичному й інформаційному стилях, спостерігаємо тенденцію, сутність якої полягає у прагненні окремих авторів увести такі лексеми до активного словника української мови і підпорядкувати повністю законам відмінювання всіх іменників.

Деякі дослідники, аналізуючи іншомовні запозичення в засобах масової інформації української діаспори, пояснюють усі орфографічні проблеми цих слів дією двох тенденцій, а саме: натуралізацією іншомовних елементів, тобто їхньою своєрідною українізацією та збереженням «автентичності» іншомовного прототипу, що в уяві прихильників цієї тенденції сприяє європеїзації української мови і є виявом цивілізованого поводження з іншомовним матеріалом [4].

*Завдання.* Засвідчено такі приклади відмінювання запозичених субстантивів, як *авто, кіно, медіа, метро*. Проаналізуйте подані приклади. Сформулюйте проблему освоєння українською мовою невідмінюваних іменників на сучасному етапі. Випишіть із тлумачного словника значення наведених невідмінюваних іменників. Наведіть приклади невідмінюваних іменників на –о, розкрийте їх значення (10 прикладів). Прокоментуйте уваги до правопису наступної реакції щодо пропозиції відмінювати такі іменники як іменники другої відміни середнього роду:

*Знаєте, я так і не вийшла з **авта**; Хоч країна вдає, що все гаразд, проте білі не ризикують заїжджати до чорних кварталів, де б'ють їхні **авта** й викрадають людей; Прем'єр-міністр опікується цим **кіном** настільки, що кілька хвилин виконував роль оператора на знімальному майданчику; .. фільм РаджиКапура став вихідною точкою великого кохання до індійського **кіна**; На запитання, чи не зашкодить об'єднанню таке ставлення до **медій**, співрозмовниця заявила, мовляв, ми нічого не боїмося; Вони навряд чи згадають, коли останній раз їздили **на метрі**, де розміщена Третьяковська галерея (Україна молода).*

Тематична диференціація невідмінюваних іменників у сучасній українській мові.

*Завдання.* Розподіліть за тематичними групами невідмінювані іменники. Незрозумілі значення з'ясуйте за тлумачним словником або словником іншомовних слів.

I. Суспільно-політична лексика. II. Соціально-економічна лексика. III. Виробничо-технічна лексика. IV. Лексика будівництва та архітектури. V. Флоро- та фауноназви. VI. Мистецька лексика (театральне, музичне, образотворче мистецтво). VII. Спортивна лексика. VIII. Побутова лексика. XI. Етноніми. XII. Інша галузева лексика.

*А) Сальдо, євро, крузейро, пенні, луї, дуру, сентаво, сентимо; б) бунгало, іглу, палаццо, ранчо, шале, шато, фойє; в) агамі, альпака, ара, аргалі, боа, боарце, гну, гуанако, гризлі, динго, ему, колібрі, кенгуру, колі, лорі, мао, макао, марабу, шимпанзе, поні; г) бланманже, безе, драже, ескімо, желе, крем-брюле, консоме, монпасье, пюре, равіолі, рагу, саямі, суфле, сулугуні, спагеті, філе, фрикасе, харчо; ґ) ватерполо дербі, дзюдо, карате, кеглі, авіашоу, авторалі, айкідо, джиу-джитсу, моторалі, ралі, регбі, родео, сальто, самбо, сумо, татамі, теквондо; д) ембарго, каско, модус вівенді, денді, леді, мадам, месье, міс, фрау; е) вар'єте, дагушу, кабукі, ревію, шоу; є) алоє, авокадо, бере, броколі, гуано, імаго, какао, каланхоє, катеху, каурі, квебрахо, ківі, кольрабі; ж) конто, алеґрі, банко, бордеро, делькредере, дизаґіо, ґіро, інкасо, конто, камбіо, ресконтро; з) графіті, графіто, ікебана, маркетрі, мецо-тинто, нецке, ню, оріґамі, пунті, стилу; и) адиге, басар-бату, басуто, банту, ваорані.*

*Завдання.* Схарактеризуйте тематичні групи побутової лексики. Подайте коментар щодо системності використання невідмінюваних іменників тематичної групи «побутова лексика» в сучасній українській мові:

1) ательє, бістро, екскурсбюро, імплімент-бюро, кабаре, казино, кафе; 2) більбоке, бінґо, доміно, лото; 3) азу, асорті, бефстроґанов, бланманже, безе, драже, ескімо, желе, крем-брюле, пюре, равіолі, рагу, саямі, суфле, сулугуні, спагеті, філе, фрикасе, харчо, хачапурі, соте; 4) аліґоте, бордо, боржомі, бренді, віскі, віші, кофе, каберне, мартіні, мате,



мацоні, отосо, пепсі, саке; 5) галіфе, дезабільє, кені, кімоно, манто, валансьєн, гофре, декольте, епо, жабо, кашне, прет-а-порте, сабо, сарі, сафарі, трико, фередже); б) бра, жалюзі, канане, трюмо, саше.

Довідка: назви страв; лексика розваг та картярських ігор; назви предметів хатнього вжитку; найменування напоїв; назви взуття, предметів одягу та його фасонів, деталей; назви закладів побутового обслуговування.

Завдання. З'ясуйте значення етнонімів на позначення етнічних груп людей: племен, народностей, націй, а також етнографічного угруповання у складі одиниць та груп споріднених народів: *друзи, гаучо, мансі, марі, зулу, йоруба, канурі, публо, саамі, суомі, уде, удеге, урарту, ханти, хауса*.

Завдання. Подайте генеалогічну характеристику назв мов і діалектів: *банту, зулу, гінді, деванагарі, есперанто, ідо, йоруба, канурі, кіну, кечуа, комі, лао, майя, маратхі, мунда, малаямі, мяо, мандинго, маорі, пехлеві, пушту, сомалі, суахілі, таї, урду, хауса*).

Завдання. За тлумачним словником з'ясуйте значення невідмінюваних іменників, визначте їх тематичну приналежність. Продовжте ряд власними прикладами, уведіть 3 слова в речення.

*Коли змагаєшся проти таких суперників, потрібно зробити все, аби вони лежали на помості рингу і в рефері не було підстав прийняти рішення на його користь; Гендиректор держконцерну «Укроборонпром» «регіоналом» Дмитро Саламатін своїм розпорядженням звільнив Героя України, танкобудівника Михайла Борисюка з посади генконструктора Конструкторського бюро ім. Морозова; Водночас він дізнається, що є люди, які контролюють, щоб усе йшло за планом, так зване Бюро коректур, а плани створює він сам; 1966 року Рональд Рейган боровся за посаду губернатора Каліфорнії і виграв вибори, незважаючи на те, що Каліфорнія – одна із найліберальніших штатів США, його вважають оплотом демократичної партії (а на той час це була ще й світова столиця руху хіпі, який Рейган ненавидів усією душею, а відповідали йому «взаємністю»)(Україна молода).*

#### Динамічні процеси в семантичній структурі невідмінюваних імен.

Нині широко використовуваними є багато нових невідмінюваних іменників, які не були зафіксовані і витлумачені в лексикографічних працях української мови 90-х (*панараці, сек'юриті, кутур'є, мачо, барбекю*).

Завдання. Випишіть невідмінювані іменники, з'ясуйте за тлумачним словником їхнє значення. Порівняйте значення іншомовного й українського відповідників [2]:

*Головний режисер фільму потурбувався про те, аби не тільки панараці, – навіть муха не пролетіла повз кордони із сек'юриті; Компанія володіє технологічним обладнанням та ноу-хау для варіювання вмістом смоли і нікотину в сигаретах; Кутур'є виступив проти пластичної хірургії, випустивши на подіум моделі у сивих перуках, і присвятив колекцію всім жінкам, які не бояться красиво старіти; Гарячий латиноамериканський мачо готовий знятися у фільмі; Нова унікальна колекція 2014 року. Столи, фонтани, вазони, статуєтки, барбекю (мармурова крихта). Керамічна плитка (Україна молода).*

Деякі невідмінювані іменники іншомовного походження у сучасній українській мові розширили свій семантичний обсяг унаслідок метафоричних і метонімічних перенесень, що зумовлено активним функціонуванням цих одиниць і підпорядкуванням загальним закономірностям розвитку семантичної структури. Наприклад, невідмінюване слово *амплуа* у французькій мові виражає три значення: 1) «вживання, застосування; розклад занять»; 2) «посада»; 3) «театральна роль» [10, с. 24]. До мови-реципієнта це слово увійшло з двома значеннями – 1) «певне коло ролей, що відповідає сценічним даним актора»; 2) перен. «певне

коло занять» [2, с. 26]: .. *шабліст Луїджі Тарантіно, найсильніший у своєму амплуа в Італії та постійний суперник титулованого росіянина Познякова в боротьбі за світову першість; Нове амплуа композитора Назарова; Вони і досі є провідними балеринами з великим сценічним досвідом, що знадобився у їхньому новому амплуа* (Україна молода).

*Завдання.* З'ясуйте значення невідмінюваних іменників, функціональних українській мові (*амплуа, дербі, зомбі, манго, панно, резюме, рефері, сумо, табу* тощо). Порівняйте значення слів в українській мові і мові. З якої було їх запозичено [8; 10].

*Завдання.* З'ясуйте, у якому значенні вжито невідмінювані іменники.

I. Грецькі **дербі** «Панатинаїкоса» й «Олімпіакоса» здавна відомі жорстокістю поводження і на футбольному полі, і поза ним; У найближчі дні спарене **«дербі»** відбудеться в столиці. «Бекам» протистоятиме «Будівельник»; .. огляд футбольних матчів слід усе ж розпочати саме зі столичного **«дербі»** (Україна молода).

II. А в одній із південних областей наліпки «За ЄдУ» з'явилися просто на комерційних рекламних **панно** (бігбордах); Якщо комусь на зорі вітчизняного кліпмейкерства і запам'яталося щось схоже на музичне відео, то мова йшла про музичні фільми, серед яких найзаочованіше усіма тодішніми телеканалами – півгодинне **панно** від групи «Гроно» (Україна молода).

У процесі лексико-семантичного засвоєння ці лексеми можуть змінювати не тільки кількість значень, але і їхній характер. Унаслідок детермінологізації спеціальних одиниць в українській мові з'явилися двопланові лексеми, які можуть використовуватись як у функції термінів, так і в ролі звичайних слів. Оскільки така одиниця виступає або у функції терміна, або у функції загальноживаного слова, то віднести її до розряду термінів чи нетермінів можна лише за умови аналізу контексту, у якому вона вживається. Як двопланові лексичні одиниці в сучасній українській мові функціонують деякі невідмінювані іменники-терміни, у яких на основі базової термінологічної семми утворилося похідне значення.

*Завдання.* З'ясуйте в контекстах значення лексем. Випишіть із тлумачного словника значення лексеми як спортивного терміна, розробіть словникову статтю лексем як загальної назви:

*Два політичних ваговика продовжують грати в сумо* («один із найпопулярніших видів японської боротьби, у якому перемагає зазвичай борець з великою вагою тіла» / перенос. «протистояння впливових політиків»). *Студентська команда інституту журналістики зустрілась з командою телеканалу «1+1». Іван Хоцьків за сумісництвом арбітр зустрічі цілком задовольняв чи не найпершу вимогу до рефері – не заважав «грати»* («суддя спортивних змагань з футболу, тенісу, хокею, боксу тощо» / перенос. «спостерігач за дискусією»).

*Завдання.* Зафіксуйте нові значення невідмінюваних іменників.

I. **Табу**– «взагалі будь-яка заборона» [2, с. 1426]: *Мудро було б це табу (заборону на політичну рекламу) розтягнути на весь період перегонів; Із здобуттям Україною незалежності знято табу із засекречених архівів, тож є можливість видати енциклопедію «Історія міст і сіл України», залучивши нові джерела, документи; .. треба брати до уваги, що будь-яка згадка про нього (переворот в Росії 1762 р.) була тоді навіть не табу, а справжньою державною таємницею* (Україна молода);

II. **Зомбі** – 1. В африканській міфології – покійник, який виконує волю того, хто викликав його дух. 2. перен. Безвольна людина, яка бездумно виконує накази, беззастережно підкорюється волі інших; той, хто діє під впливом чужої, як правило злої волі [1, с. 235]: *Мою увагу привернув один персонаж. Він стояв біля мікшерського пульта і нерухомо, як зомбі,*

дивився на сцену; «Чесно кажучи, статичні зйомки **зомбі**-існування університетського викладача спонукали не стільки задуматися над питанням доцільності людського існування, як вжахнутися від припущення, що у головному герої публіка впізнала себе – як інакше розцінити оплески залу на прем'єрі картини, можливо, хіба що ще ввічливістю фестивального глядача (Україна молода).

Однозначні в українській мові невідмінювані іменники співвідносяться як із прямим номінативним значенням полісемантичного слова-етимона в мові-джерелі, так і з одним із його похідних значень, втрачаючи асоціативні зв'язки, що були характерними для них у рідному мовному середовищі.

*Завдання.* Порівняйте значення невідмінюваних імен у мові-рецепієнті і мові-донора. Подайте коментар щодо причин спрощення семантичної структури.

1. *Досьє*– сукупність документів, і матеріалів, що стосуються певного питання. Справи, особи, а також папка, у якій містяться ці матеріали /*Dossier* – 1) спинка стільця; 2) канцелярська справа, особиста справа, папери.

2. *Жалюзі* – віконниці, штори або пластини, якими регулюють світловий або повітряний потік/ *Galousie* (букв. – заздрість) –1) заздрість; 2) ревнощі; 3) решітчасті вікна.

3. *Хобі* – захоплення, улюблене заняття на дозвіллі /*Hobby*– 1) *заст.* конячка, поні; 2) кінь-каталка; 3) коник, улюблена тема, улюблене заняття, пристрасть; 4) початковий тип велосипеда.

Отже, в умовах системності під час проблемного навчання схема навчання змінюється від постановки проблемної задачі викладачем та усвідомлення і застосування знань і способів у процесі засвоєння майбутніми вчителями-словесниками відповідної інформації.

Проблемний підхід до навчання уможливорює ефективне розв'язання таких завдань у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей: а) *дидактичне* – розширити й поглибити теоретичні знання, отримані студентами в лекційному курсі і в процесі самостійної роботи з довідковими й науковими джерелами; формувати на основі здобутих знань переконання, навички продуктивного мислення, дискусії, формувати наукову картину світу; б) *практичне* – формувати навички шляхом запровадження фахово орієнтованих завдань, розвивати навички фахової діяльності; оволодіти навичками конспектування першоджерел, ведення дискусії, комунікації з викладачами й однокурсниками; в) *розвивальне* – навчити студентів порівнювати, аналізувати окремі положення, факти, теорії, підходи; розвивати їхні фахові якості; г) *контрольне* – забезпечити перевірку якості сформованості відповідних компетенцій засобом опитування й інших форм контролю.

## Література

**1. Биби́к С. П.** Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Биби́к, Г. М. Сюта ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с. **2.** Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с. **3. Вихованець І. Р.** Теоретична морфологія української мови / Іван Романович Вихованець, Катерина Григорівна Городенська. – Київ : Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с. **4. Колесніков А. О.** Незмінювані іменники в граматичній системі сучасної української мови / А. О. Колесніков // Перспективи. – 1999. – № 1. – С. 35–39. **5. Кудрявцев Т. В.** Психологія технічного мислення (процес и способы решения технических задач): [учеб. пособ.] / Т. В. Кудрявцев. – Москва : Педагогика, 1975. – 304 с. **6. Куписевич Ч.** Основы общей дидактики / Чеслав Куписевич. – Москва : Высшая школа, 1986. – 368 с. **7. Лернер И. Я.**

Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – Москва, 1981. – 186 с. **8. Стронг А. В.** Англо-русский, русско-английский словарь с транскрипцией в обеих частях / А. В. Стронг. – Москва : Аделант, 2014. – 800 с. **9. Фурса В. М.** Семантико-граматичне та словотвірне освоєння невідмінюваних імен : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / спец. 10.02.01 – українська мова / Фурса Валентина Миколаївна; Інститут української мови НАН України. – Київ, 2004. – 224 с. **10. Dictionnairefrançais – ucrainien : prèsde 22000 mont / red. V. I. Bourbelo.** – Kyiv, 1989. – 415 p.

УДК 378.046.4: 378.048.2

*Ксенія Морозова, Наталія Зеленкова*

## **РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРАНТІВ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ**

Морозова К. О., Зеленкова Н. І. Розвиток інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів на засадах міждисциплінарних зв'язків.

У статті проаналізовано поняття «міждисциплінарність». Розкрито особливості встановлення та дотримання міждисциплінарних зв'язків у контексті розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; розкрито можливі шляхи реалізації міждисциплінарних зв'язків у форматі змішаного навчання.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні компетентності, міждисциплінарність, дидактична умова, психолого-педагогічні дисципліни, інтеграція, комбіноване навчання.

Морозова К. О., Зеленкова Н. І. Развитие информационно-коммуникационных компетентности магистрантов на основе междисциплинарных связей.

В статье проанализированы понятия «междисциплинарность». Раскрыты особенности установления и соблюдения междисциплинарных связей в контексте развития информационно-коммуникационных компетенций магистрантов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин; раскрыты возможные пути реализации междисциплинарных связей в формате смешанного обучения.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные компетентности, междисциплинарность, дидактическое условие, психолого-педагогические дисциплины, интеграция, комбинированное обучение.

Morozova K. O., Zelenkova N. I. The development of postgraduates' information and communication competence on the basis of interdisciplinary connections.

The article analyzes the concept of «interdisciplinarity». The features of establishing and maintaining interdisciplinary connections in the context of ICT competencies undergraduates in the study of psycho-pedagogical disciplines; disclosed the possible ways to implement interdisciplinary connections in the form of blended learning.

*Key words:* information and communication competence, interdisciplinary, didactic condition, psycho-pedagogical discipline, integration, blended learning.

Застосування ІКТ часто асоціюють насамперед із дистанційною освітою, проте такі технології не менш актуальні і для традиційного навчання. На сьогодні можна виокремити

нову специфічну форму навчання – blended learning (змішане навчання), коли поєднуються традиційне (аудиторне) та віртуальне навчання на основі мережових навчальних курсів, інтернет-ресурсів, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедійних матеріалів, тобто за «контактними» (безпосереднє спілкування викладача та студентів, а також студентів між собою) фазами слідує online-фази. Означена форма об'єднує переваги обох типів навчання: наявність прямих соціальних контактів, які є важливими для опанування психолого-педагогічних дисциплін та ефективність електронного навчання, що дозволяє розвивати інформаційно-комунікаційні компетентності [9]. Тобто blended learning ґрунтується на гнучкому комбінуванні (у різних пропорціях залежно від характеру дисципліни) навчання в аудиторії із заняттями в мережі. Із позиції вивчення психолого-педагогічних дисциплін, які вимагають безпосереднього контакту викладача з аудиторією, спілкування, обговорення та висунення різних думок, вважаємо за доцільне застосування саме такого типу навчання та відповідного до нього методичного забезпечення.

У контексті компетентнісних тенденцій у сучасній педагогічній практиці дослідники інтенсивно розробляють методичні комплекси та посібники. У навчально-виховний процес вищої школи упроваджуються елементи інноваційних педагогічних технологій, відбувається зміщення акценту на досвід і діяльність особистості. Тому звертаємо увагу на основну роль досвіду та самостійної діяльності студентів в умовах компетентісного підходу, це диктує свої вимоги щодо організації процесу навчання. Сучасні нормативні документи Міністерства освіти і науки України визначають самостійну діяльність провідним видом навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема магістрантів. Навчальний час, відведений на самостійне опрацювання матеріалу, регламентується навчальним планом у межах від 30 % до 60 % від загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення дисципліни [1–3]. У робочих навчальних програмах передбачено завдання для самостійної роботи магістрантів у міжсесійний період, завдання практичного характеру, теоретичні питання для самоконтролю, а також для підготовки до складання іспиту (заліку) з дисципліни.

З огляду на те, що магістрантів готують до розв'язання специфічних професійних завдань, зокрема й інноваційного, педагогічного характеру, особливістю їх самостійної навчальної діяльності визначаємо спрямованість на результативність роботи, усвідомлення і систематизацію навчального матеріалу, набуття певного досвіду. Ураховуючи специфіку дослідження – розвиток ІКК магістрантів – нагальною потребою постає застосування студентами під час самостійної роботи відповідних засобів та елементів ІКТ. Практична частина нашого дослідження ґрунтується на дисциплінах психолого-педагогічного циклу, що зумовлює можливість лише опосередкованого впливу на інформаційно-комунікаційні компетентності студентів у процесі навчання, при цьому поєднання матеріалу з ІКТ має задовольняти такі вимоги:

- інформація має бути цікавою, актуальною, стимулювати розвиток ІК-компетентностей;

- інформація повинна бути професійно спрямованою.

Необхідність упровадження ІКТ та розвитку у студентів відповідних компетентностей щодо роботи з такими технологіями продиктована й основними завданнями Болонського процесу – створення міжнародного глобального освітнього середовища, головною перевагою якого є подання навчального матеріалу в дидактично уніфікованому й формалізованому вигляді та створення умов використання його контенту в будь-якому місці та в будь-який час [3–5] – акцентуємо увагу на поступовому залученні студентів до місцевих електронних ресурсів з дисципліни, вироблення у них поняття та усвідомлення можливостей і переваг

такого варіанту представлення та збереження інформації, а також оптимізації їх навчальної діяльності (аудиторної та самостійної). Отже, доходимо висновку, що застосування ІКТ студентами має забезпечуватись на підґрунті принципу міждисциплінарності.

Міждисциплінарність науковцями розглядається як форма організації наукового знання, заснованого на певних зв'язках між науковими дисциплінами, технологіями та методами, які забезпечують розв'язання комплексних науково-технічних проблем. Окреслене поняття характеризується властивостями інтегративності та вимагає синтезу результатів, отриманих у межах різних наукових дисциплін [6, с. 37].

Найбільш повне психолого-педагогічне обґрунтування дидактичної значущості міжпредметних зв'язків дав К. Ушинський. Він доводив, що знання та ідеї черпаються з різних навчальних дисциплін і потім узагальнюються [9, с. 11].

Відтак, *за мету статті* узято обґрунтування розвитку ІКК магістрантів на засадах міждисциплінарних зв'язків як дидактичної умови розвитку ІКК магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

У педагогічній науці використовують поняття «міждисциплінарні» та «міжпредметні» зв'язки, вони вживаються як синоніми тому, що навчальна дисципліна та навчальний предмет синонімічні поняття у вищій та середній школі. Оскільки наше дослідження ґрунтується на вищій школі, зупиняємося на понятті «міждисциплінарні зв'язки».

Науковці стверджують, що міждисциплінарні зв'язки відображають комплексний підхід до виховання та навчання, який надає можливість виокремити як основні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними дисциплінами, вони допомагають сформуванню у студентів конкретні знання та включити їх в оперування пізнавальними методами, які мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо) [6–8].

Актуалізація принципу міждисциплінарності у навчальному процесі дозволяє реалізувати такі чинники розвитку ІК-компетентності:

- здатність до розв'язання комплексних завдань на основі міждисциплінарних знань;
- розвиток творчих здібностей за рахунок переносу понять, ідей та способів діяльності з однієї галузі знань в іншу;
- удосконалення способів пізнання та розумової діяльності [3; 7; 8].

У сучасних дослідженнях, присвячених міждисциплінарній взаємодії, можна виокремити такі основні напрямки реалізації означеного принципу:

- створення інтегрованих навчальних курсів;
- розв'язання навчальних завдань методами різних дисциплін;
- залучення студентів до проектної діяльності з акцентом на міждисциплінарних характер проектів;
- застосування методу проблемного навчання тощо [9, с. 10].

До можливих варіантів реалізації означеної дидактичної умови у межах змішаного навчання відносимо *face-to-face driver* – викладач особисто надає основний обсяг навчального плану, за необхідності додаючи он-лайн навчання; *rotation model* – відбувається ротація розкладу традиційного очного навчання та самостійного он-лайн навчання (наприклад, через Інтернет за планом посилань, складеним викладачем. в *blended*-програмі чи на спеціальному сайті) [4–5].

Тому розвиток ІКК магістрантів на засадах міждисциплінарних зв'язків передбачає розроблення та систематичне застосування навчального web-ресурсу з дисципліни, зокрема

для самостійної навчальної діяльності.

Цільове призначення навчального сайту визначається такими основними пунктами:

- ознайомлення студентів із соціальними та науково-практичними проблемами, характерними для навчальної та подальшої професійної діяльності;
- прищеплення студентам активної позиції у навчальній діяльності;
- стимулювання та розвиток уміння самостійно оцінювати ситуації та обирати шляхи для розв'язання поставлених завдань;
- формування та подальший розвиток інформаційно-комунікаційних компетентностей у процесі навчання.

До загальнодидактичних цілей, що ставлять перед навчальним сайтом, можна віднести створення умов для інтелектуального розвитку студентів, а саме: розвиток критичного та логічного мислення, уміння аналізувати ситуацію, узагальнювати та класифікувати дані, прогнозувати розвиток подій на основі отриманої інформації [7–8].

Ураховуючи те, що навчальний матеріал із психолого-педагогічних дисциплін носить творчий характер, студентам у процесі навчання необхідно проявляти уміння мислити, робити висновки, розв'язувати проблемні завдання, пропонувати власні варіанти дій, тому доцільним є внесення лише окремих елементів ІКТ до контексту вивчення дисциплін означеного циклу, зокрема електронного навчального ресурсу з дисципліни.

### Література

- 1. Вітвицька С. С.** Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук; спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. С. Вітвицька. – Житомир, 2011. – 40 с.
- 2. Выготский Л. С.** Психологические основы творческой деятельности // Свободное развитие личности школьника: Философские и психолого-педагогические основы образования / сост. В. И. Аксенова, Р. Г. Карандашова. – Ставрополь : СКИПКРО, 2000. – 225 с.
- 3. Волкова Н. П.** Педагогіка: [навч. посіб.] / Н. П. Волкова – [3-тє вид., стер.]. – Київ : Академвидав, 2009. – 616 с.
- 4. Галузинський В. М.** Педагогіка: теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Рівне, 2003. – 185 с.
- 4. Краснова Т. И.** Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе [Електронний ресурс] / Т. И. Краснова – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/smешанное-obuchenie-kak-novaya-forma-organizatsii-yazykovogo-obrazovaniya-v-neyazykovom-vuze>.
- 5. Третько В. В.** Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх магістрів міжнародних відносин [Електронний ресурс] / В. В. Третько // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 94–102. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/OD\\_2013\\_6\\_13.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/OD_2013_6_13.pdf)
- 6. Третько В. В.** Особливості організації навчання за магістерськими програмами з міжнародних відносин у Великій Британії [Електронний ресурс] / В. В. Третько // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С. 234–242. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pippo\\_2013\\_4\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pippo_2013_4_25.pdf)
- 7. Ульянова О. В.** Междисциплинарность как основополагающий принцип формирования профессиональной компетентности студентов технических вузов [Електронний ресурс] / О. В. Ульянова // Современное образование в России и зарубежом. – 2012. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnost-kak-osnovopolagayuschiy-printsip-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-tehnicheskikh-vuzov>
- 8. Ушинский К. Д.** Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – Москва : Просвещение, 1968. – 558 с.
- 9. Heinze A.** Reflections On The Use Of Blended Learning [Electronic resource] / Aleksej Heinze,

Chris Procter // Education in a Changing Environment. 13th-14th September 2004. – University of Salford, Salford, Education Development Unit. – 2004. – 11 p. – Mode of access : [http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah\\_04.rtf](http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf).

УДК 371.134:78

*Інна Пащенко*

## **АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАЦІОНАЛЬНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Пащенко І. М. Аналіз стану сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики.

У статті представлено результати стану сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики. Проаналізовано критерії, показники сформованості національного світогляду і виявлено рівні його сформованості у межах констатувального експерименту.

*Ключові слова:* національний світогляд, майбутні вчителі музики, мотиваційний, когнітивно-аксіологічний, діяльнісно-праксеологічний критерії.

Пащенко И. Н. Анализ сформированности национального мировоззрения будущих учителей музыки.

В статье представлены результаты состояния сформированности национального мировоззрения будущих учителей музыки. Проанализированы критерии, показатели сформированности национального мировоззрения и выявлены уровни его сформированности в рамках констатирующего эксперимента.

*Ключевые слова.* Национальное мировоззрение, будущие учителя музыки, мотивационный, когнитивно-аксиологический, деятельностно-праксеологический критерии.

Paschenko I. N. Analysis of the national ideology formation of future music teachers.

The article presents the current results of national ideology formation of future music teachers. The criteria and indicators of the national ideology formation were analyzed and the levels of its formation in the framework of the ascertaining experiment were determined.

*Key words:* national ideology, future music teachers, motivational, cognitive-axiological, activity-praxeological criteria.

У роки утвердження незалежності України значними успіхами в розвитку національної педагогічної думки відроджується і визначається досвід національного виховання. Формування національної картини світу як упорядкованої системи уявлень, співвіднесених із певними культурними цінностями нації є засадничим компонентом сучасної освіти в Україні. Національна ідентичність у своїй основі має духовні, культурні цінності, які виражаються через міфологію, філософію, мову, ідеологію, традиції, фольклор, мистецтво тощо.

Як відомо, формування національного світогляду майбутніх учителів музики є одним з актуальних завдань сучасної педагогічної освіти. На думку С. Борисової, «національний характер освіти, як пріоритетний напрямок її розвитку, було підкреслено в одному з останніх загальнодержавних документів – «Національній доктрині розвитку освіти», де зазначалося, що освіта має гуманістичний характер, ґрунтується на культурно-історичних цінностях



українського народу, його традиціях і духовності; утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, оволодінню цінностями світової культури та загальнолюдськими надбаннями» [1, с. 72]. Для реалізації усього комплексу професійних і виховних завдань, що ставляться нині перед учителями музики, важливе значення має сформованість їхнього національного світогляду.

Виявлення наявності і стійкості рис національного світогляду особистості, характеру світоглядної діяльності, неможливе без виявлення рівнів сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва відповідно до розроблених критеріїв та їх показників.

Вивченню проблем формування національного світогляду української молоді у процесі навчання та виховання присвячено праці філософів, психологів, педагогів-теоретиків і педагогів-практиків: М. Арцишевської, Р. Арцишевської, Р. Арцишевського, В. Безродної, К. Васильковської, О. Вишневецького, Г. Гасцької, О. Гончаренко, В. Горського, О. Гуцуляка, О. Дарморіз, В. Ільїна, А. Іваницького, В. Іванова, В. Капітонова, В. Кременя, О. Кульчицького, В. Максименко, А. Меграшвілі, Є. Носенко, Л. Побережної, Є. Роговської, О. Рудницької, М. Стельмаховича, А. Фрідріх, В. Шинкарука, В. Яніва, М. Ярової та ін.

*Метою статті* є визначення стану сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва, а завданнями – уточнення критеріїв, показників і рівнів сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Задля визначення сучасного стану сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики на основі використання фольклорно-етнографічного мистецтва було здійснено *констатувальний* експеримент, який передбачав послідовність, взаємопов'язаність і взаємозалежність чотирьох етапів дослідження, на кожному з яких розв'язувалися певні завдання, застосовувалися педагогічні методи і прийоми:

1. Здійснити теоретичний аналіз існуючих у педагогічній освіті підходів і принципів формування національного світогляду майбутніх учителів, інноваційних методик і технологій, документації (освітні стандарти, навчальні та робочі програми з підготовки майбутніх учителів музики, зокрема з фольклорної та педагогічної практик, планів виховної роботи ВНЗ, завідувачів кафедр, кураторів, планів роботи кафедр) задля визначення ступеня наповненості їх змісту питаннями щодо завдань формування національного світогляду майбутнього вчителя музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості національного світогляду майбутнього вчителя музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва.

3. З'ясувати сучасний стан розвитку світоглядного компонента професійної діяльності вчителів музики загальноосвітніх навчальних закладів за допомогою різних методів педагогічного спостереження.

4. Здійснити діагностування рівнів сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва відповідно до розроблених критеріїв та їх показників.

У педагогічному експерименті взяли участь 518 осіб, з-поміж яких 362 студенти, 56 учителів музичного мистецтва та 100 учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Усвідомлюючи етапність формування національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва, звертаємось до моделі виховного процесу формування особистості, розробленої С. Карпенчук. Науковець зазначає, що

«провідними компонентами моделі виховного процесу є розвиток (саморозвиток) – біопсихологічний підхід до процесу виховання – і виховання (самовиховання) – соціокультурний підхід – як складники процесу формування людини. Поняття «формування» відображає природовідповідний процес, що властивий будь-яким живим істотам як основний, а також виховні впливи, що передбачають розвиток тих аспектів, які піддаються корегуванню, тренуванню, закріпленню або викоріненню, наприклад, уміння, навички, звички» [2, с. 14].

Задля визначення обсягу внесених до навчальних планів форм і методів організації розвитку національного світогляду студентів засобами фольклорно-етнографічного мистецтва та місця світоглядно орієнтованого фольклорного навчання та виховання в навчальному процесі педагогічних вищих навчальних закладів, ролі міждисциплінарного синтезу у формуванні національного світогляду майбутніх учителів музики нами здійснено теоретичний аналіз державних документів, навчальних програм, планів виховної роботи, підручників, навчальних посібників для ВНЗ тощо.

Здійснений аналіз державного стандарту, навчальних і робочих програм вищих педагогічних навчальних закладів з дисциплін, фольклорної і педагогічної практики, планів виховної роботи ВНЗ, факультетів, кафедр, кураторів груп переконує, що фольклорно-етнографічне мистецтво є невід'ємним складником формування національного світогляду майбутнього вчителя музики, що зумовлює обов'язковість українського фольклорно-етнографічного мистецтва у змісті навчальної підготовки майбутніх педагогів та виховної роботи з ними. Специфіка формування національного світогляду майбутніх учителів музики охоплює навчальний аудиторний і виховний позааудиторний процес, що пояснюється складністю досліджуваного феномену. Практична робота з формування національного світогляду засобами фольклорно-етнографічного мистецтва здійснюється в умовах дозвілля, під час участі студентів у творчих колективах.

На підставі проведеного теоретичного аналізу документації можна зробити висновок, що значна кількість студентів з низки причин, на наш погляд, позбавлена можливості отримувати систематизовані знання та навички з використання творів українського фольклорно-етнографічного мистецтва у формуванні національного світогляду.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що сформованість національного світогляду доцільно визначати за певними *критеріями*: *мотиваційним, когнітивно-аксіологічним, діяльнісно-праксеологічним*, які перебувають у тісному взаємозв'язку із компонентами національного світогляду (когнітивно-аксіологічним, нормативно-регулятивним і спонукально-мотиваційним) й повністю розкритися можуть у взаємозв'язку і взаємозалежності.

*Мотиваційний критерій* відображений у розроблених науковцями дослідницьких підходах як базовий у системі компонентів професійної підготовки вчителя музики. На думку Г. Сотської, зміст мотиваційного компонента взагалі віддзеркалює загальну спрямованість особистості на художньо-творчу діяльність, сформованість емоційно-ціннісного ставлення студентів до художньої діяльності, розвиненість інтересів, мотивів творчої роботи у школі [4, с. 91].

Під мотиваційним критерієм формування національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва ми розуміємо особисте прагнення студентів до відбирання національно орієнтованої навчальної інформації, її спрямованість на розв'язання світоглядних завдань, наявність певного рівня пізнавальної активності і творчого мислення, сформованість потреб і стійких домінуючих мотивів до

здійснення спілкування з фольклорно-етнографічним мистецтвом. Мотиваційний критерій виражає ступінь сформованості інтересу і мотивації майбутніх учителів музики в галузі застосування фольклорно-етнографічного мистецтва під час розв'язання світоглядних проблем професійної діяльності.

При цьому враховувалося, що формування національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва залежить від мотивації навчальної і творчої діяльності. Інтерес до самостійного освоєння і подальшого застосування світоглядного потенціалу українського фольклорно-етнографічного мистецтва в професійній діяльності майбутнього вчителя музики виражається в позитивному емоційному ставленні до української народної пісні, звичаїв, обрядів українського народу в цілому, до досконалості жанрової системи українського музичного фольклору, у прагненні до оволодіння виконавськими й аналітичними знаннями та вміннями, безперервному розвитку у сфері фольклорно-етнографічного мистецтва, що є необхідною умовою світоглядного становлення та розвитку. Моральна й естетична задоволеність результатами спілкування з музичним фольклором та етнографією є також важливою умовою розвитку інтересу до них і сприяє підвищенню активності студентів при вирішенні завдань світоглядного характеру.

*Показниками мотиваційного критерію* формування національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва є: ставлення до світоглядного змісту українського фольклорно-етнографічного мистецтва (розвиненість мотивів, пізнавальних інтересів); потреба у виробленні власної світоглядної позиції при спілкуванні з українським музичним фольклорно-етнографічним мистецтвом; прагнення до безперервного саморозвитку у напрямі світоглядного пізнання українського фольклорно-етнографічного мистецтва.

Мотиваційний критерій сформованості національного світогляду засобами фольклорно-етнографічного мистецтва детермінує розвиток та активізацію когнітивно-аксіологічного й діяльнісно-праксеологічного критеріїв. На думку Л. Потапюк, спонукально-мотиваційний компонент допомагає здійснити зв'язок між духовним і практичним освоєнням дійсності; «спонукальну роль у різних світоглядах можуть відігравати певні глибинні почуття, світоглядні мотиви» [3, с. 9].

Аналіз джерел з проблеми дослідження вказує, що *когнітивно-аксіологічний критерій* є ще одним необхідним критерієм формування національного світогляду особистості. Когнітивно-аксіологічний критерій формування національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва передбачає наявність у майбутнього вчителя музики знань фольклорно-етнографічного мистецтва та його національного світоглядного змісту, необхідних і достатніх для навчання учнів загальноосвітньої школи; здатність самостійно здобувати та розуміти інформацію про художньо-світоглядний зміст фольклорних цінностей; спрямованість на виявлення художньо-естетичного світогляду майбутнього вчителя музики та його досвіду спілкування з фольклорно-етнографічним мистецтвом.

Важливим видається зауваження Г. Сотської, «що організація процесу засвоєння студентами знань, набуття вмінь та навичок має поєднуватися з формуванням готовності до їх творчого застосування. За такої умови саме досвід творчої діяльності, втілений студентами в особливих інтелектуальних діях, дозволяє самостійно переносити в нову ситуацію раніше засвоєні знання і вміння; бачити нову функцію вже знайомого об'єкта; приймати альтернативи розв'язання проблеми та оригінальні засоби її вирішення тощо» [4, с. 92–93]. Л. Потапюк наголошує, що процес формування цілісного світогляду заснований на

поєднанні двох шляхів набуття знань – чуттєвого сприймання і розумової діяльності учнів [3, с. 12].

Когнітивно-аксіологічний критерій формування національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва базується на структуруванні необхідного обсягу теоретичних знань та ціннісних орієнтацій у кількох групах. Філософські та естетико-культурологічні знання охоплюють: знання про національний світогляд, його зміст та структуру, світоглядні уявлення особистості, що сягають цілісності, національну ідею та її відображення у фольклорно-етнографічному мистецтві, наявність загальної мистецької ерудиції в галузі українського фольклорно-етнографічного мистецтва. Психолого-педагогічні знання передбачають наявність: знань вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів різних класів та їх зв'язку з формуванням світоглядних уявлень, знань психолого-педагогічних основ застосування фольклорно-етнографічного мистецтва у процесі світоглядного розвитку учнів загальноосвітньої школи, вміння самостійно і переконливо аргументувати свою світоглядну позицію. До групи художньо-педагогічних знань студентів відносимо: знання про сутність, мету, завдання, роль національного українського фольклорно-етнографічного мистецтва у світоглядних засадах художньо-педагогічного процесу, знання про сучасні тенденції мистецької освіти, світоглядні, теоретичні та практичні засади українського фольклорно-етнографічного мистецтва, естетичний світ творів українського музичного фольклору та його ідеальні художні вияви. До фахово-методичних належать знання: з методики впровадження елементів формування національного світогляду засобами українського фольклорно-етнографічного мистецтва на уроках музики, гурткової, факультативній роботі з учнями загальноосвітньої школи; щодо форм, методів і прийомів використання українського фольклорно-етнографічного мистецтва на уроках музики в загальноосвітній школі та орієнтованого на національні світоглядні традиції методичного подання ціннісного світу української народної музичної творчості.

*Показниками когнітивно-аксіологічного критерію* формування національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва постають: системність знань про національну картину світу та її складники; розуміння художньо-світоглядного змісту фольклорно-етнографічних цінностей українського народу та наявність особистісних оцінних ставлень до нього; знання про методику та практику використання світоглядного потенціалу українського фольклорно-етнографічного мистецтва у школі.

*Діяльнісно-праксеологічний критерій* формування національного світогляду передбачає сформованість умінь та навичок, творчого досвіду, особистісних і професійних якостей майбутніх учителів музики, що забезпечить їм в майбутньому успішне та ефективне навчання учнів загальноосвітнього навчального закладу, їхнє світоглядне виховання. Цей критерій допомагає перевірити схильність майбутніх учителів музики до пізнання своїх творчих виявів, досвід їхньої власної творчої діяльності; визначити ступінь володіння вміннями, що забезпечують яскраве виконання творчих завдань з демонстрацією сформованого комплексу навичок роботи з фольклорним матеріалом, відповідність виконавської діяльності студентів їхнім світоглядним уявленням; дозволяє з'ясувати ступінь самоактуалізації творчих можливостей особистості, спрямованих на формування готовності до виявлення національного світогляду у професійній діяльності. На думку Л. Потапюк, «якщо пізнавальна діяльність людини послідовна і повністю відповідає законам логіки, світогляд відзначається послідовністю і доказовістю, коли людина не може узагальнити

знання, розуміння дійсності, законів її розвитку, то і не здатна брати участь у громадському житті» [3, с. 12].

Визначаючи рівень сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва, ми враховували всі названі вище критерії.

Високий (методологічний) рівень характеризується стійким позитивним ставленням до світоглядного змісту українського фольклорно-етнографічного мистецтва, розвиненістю мотивів та пізнавальних інтересів у цій галузі, сформованістю системних знань про національну картину світу та її складники; повним розумінням художньо-світоглядного змісту фольклорно-етнографічних цінностей українського народу, володінням у великому обсязі знаннями про методику та практику використання світоглядного потенціалу українського фольклорно-етнографічного мистецтва у школі; високим ступенем розвиненості художньо-творчих спеціальних, педагогічних, методичних, комунікативних умінь відповідно до світоглядної зрілості особистості.

Середній (концептуальний) рівень визначається наявністю у студентів переважно позитивного ставлення до світоглядного змісту українського фольклорно-етнографічного мистецтва, що супроводжується розвиненістю мотивів щодо його пізнання, широких пізнавальних інтересів; обсягом та якістю теоретичної підготовки студентів, яка в цілому дозволяє їм розв'язувати світоглядні завдання, розуміти художньо-світоглядний зміст фольклорно-етнографічних цінностей українського народу, але з формальними особистісними оцінками судженнями; відносно високим ступенем розвиненості художньо-творчих спеціальних, педагогічних, методичних, комунікативних умінь, який не дозволяє виявити у професійній діяльності світоглядну зрілість особистості.

Низький (методичний) рівень характеризується формальним ставленням до світоглядного змісту українського фольклорно-етнографічного мистецтва, недостатньою розвиненістю мотивів та пізнавальних інтересів; спрощеними, фрагментарними, несистемними знаннями про національну картину світу та її зміст, односторонніми особистісними оцінками судженнями про фольклорно-етнографічні цінності українського народу; невисоким ступенем розвиненості професійних умінь майбутніх учителів музики; невиразною спрямованістю фольклорної виконавської діяльності студентів до національних світоглядних уявлень, поглядів, ідеалів, переконань.

Під час третього етапу констатувального експерименту виявлено, що вчителі музичного мистецтва мають недостатній рівень підготовки до світоглядного навчання і виховання учнів засобами фольклорно-етнографічного мистецтва, зокрема до формування в них національного світогляду. Вважаємо позитивним, що вони усвідомлюють значення світоглядного навчання та виховання засобами фольклорно-етнографічного мистецтва на уроках музики, але є багато чинників, які заважають педагогічній і методичній організації цього процесу. Учителі-практики зазначають труднощі, пов'язаних передусім з недостатнім рівнем їхньої світоглядної основи професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Під час четвертого етапу експерименту для визначення рівня сформованості національного світогляду студентам I-V курсів було запропоновано анкети та тестові завдання, до яких було включено запитання на виявлення ставлення майбутніх учителів музики до світоглядного змісту українського фольклорно-етнографічного мистецтва, з'ясування потреби майбутніх учителів музики у виробленні власної світоглядної позиції при спілкуванні з українським музичним фольклорно-етнографічним мистецтвом тощо.

Результати констатувального експерименту продемонстрували переважно низький

рівень сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва за визначеними критеріями: за мотиваційним (13,8 %), когнітивно-аксіологічним (60,8 %), діяльнісно-праксеологічним (60,2 %), що загалом дало 45,0 %. Це підтверджує неналежний стан вишівської підготовки студентів-музикантів до світоглядної діяльності та зумовило необхідність пошуку шляхів її вдосконалення.

Виявлено, що загальний рівень мотивації щодо сформованості системності знань про національну картину світу та її складники в майбутніх учителів музики є низьким, знання студентів здебільшого неглибокі, нечіткі, несистематизовані. Майбутні вчителі не володіють методичними знаннями й уміннями організації фольклорно-етнографічної діяльності школярів. Потенційні можливості використання творів українського фольклорно-етнографічного мистецтва у змісті переважної більшості навчальних дисциплін та виховній роботі педагогічного вишу залишаються практично нереалізованими.

Узагальнення результатів констатувального експерименту підтвердило необхідність цілеспрямованого формування національного світогляду майбутніх учителів музики.

Обов'язковим перспективним напрямом дослідження є розгляд методики формування національного світогляду майбутніх учителів музики засобами фольклорно-етнографічного мистецтва.

### Література

**1. Борисова С. В.** Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами українського музичного мистецтва : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Борисова Світлана Володимирівна. – Луганськ, 2002. – 186 с. **2. Карпенчук С. Г.** Теорія і методика виховання: [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / Світлана Григорівна Карпенчук. – Київ : Вища школа, 2005. – 343 с. **3. Потапюк Л. М.** Формування світогляду учнів підліткового та юнацького віку у навчально-виховному процесі сучасної школи: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Потапюк Л. М. . – Тернопіль, 2002. – 186 с. **4. Сотська Г. І.** Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Сотська Г. І. – К., 2008. – 210 с.

УДК 378

*Лариса Рикова*

### **СИСТЕМНЕ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ У ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ОДИН З ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Рикова Л. Л. Системне використання моделей у викладанні природничо-математичних дисциплін як один з ефективних методів фундаменталізації підготовки майбутніх педагогів.

На основі аналізу сутності і функцій фундаменталізації освіти запропоновано три дидактичні умови використання моделей у викладанні природничо-математичних дисциплін задля реалізації основних принципів фундаменталізації підготовки майбутніх педагогів.

*Ключові слова:* фундаменталізація освіти, використання моделей, підготовка майбутніх педагогів.

Рыкова Л. Л. Системное использование моделей в преподавании естественно-

математических дисциплин как один из эффективных методов фундаментализации подготовки будущих педагогов.

На основе анализа сути и функций фундаментализации образования предложены три дидактических условия использования моделей в преподавании естественно-математических дисциплин с целью реализации основных принципов фундаментализации подготовки будущих педагогов.

*Ключевые слова:* фундаментализация образования, использование моделей, подготовка будущих педагогов.

Rykova L. L. Systemic use of models in the teaching of natural and mathematical disciplines as one of the effective fundamentalization methods of future teachers training.

Based on the analysis of the nature and functions of education fundamentalization three didactic conditions of use of models in teaching natural and mathematical disciplines for the purpose of realization of the basic principles of a fundamentalization of future teachers training have been offered.

*Key words:* education fundamentalization, the use of models, future teachers training.

У ХХІ столітті набули особливої гостроти (у багатьох, навіть найрозвиненіших, країнах) питання щодо кризи освіти: високі темпи накопичення нової інформації, динамічність розвитку науки і технологій привели до того, що система освіти виявилася нездатною забезпечити таку підготовку фахівців, яка залишалася б актуальною протягом тривалого часу. Зокрема, знання в галузі природничих дисциплін застарівають до завершення студентами вищого навчального закладу. Це світова проблема, яка у нашій країні постає особливо гостро, оскільки шкільна освіта у галузі природничих і математичних дисциплін перебуває на низькому рівні, про що свідчать результати ЗНО і висновки експертів. Одним із основних чинників незадовільного стану шкільної природничо-математичної освіти є низький рівень підготовки учителів природничо-математичних дисциплін.

Практично у всіх педагогічних вищих навчальних закладах програми з природничих та математичних дисциплін настільки роз'єднані як за змістом, так і за часом вивчення, що випускники (бакалаври та магістри) одержують або «острівкові», або вузькоспрямовані знання, що не надає їм можливості повноцінно викладати у школі. Як результат, учитель природничо-математичних дисциплін не має єдиного погляду на світ в цілому, структурних уявлень про наш Всесвіт, Землю, природу. Розв'язання цієї проблеми науковці (М. Буланова-Топоркова, М. Жалдак, К. Колін, С. Семеріков, О. Суханов) убачають у фундаменталізації сучасної освіти. К. Колін, зокрема, пише: «Нині україні необхідно не просто підвищення рівня освіченості людей, а й формування нового типу інтелекту, іншого образу мислення, що визначає ставлення людей до економічних, технологічних, соціальних і інформаційних реалій навколишнього світу, що швидко змінюється. У цьому зв'язку у 21 столітті освіта повинна стати безперервним процесом, який буде тривати протягом усього життя людини» [1, с. 60]. Тому учитель повинен бути здатним не тільки передати поточні знання і сформувані єдині уявлення про світ у цілому, а й навчити учнів «здобувати» нові знання і сформувані переконаність у тому, що вчитися потрібно протягом усього життя. Таке завдання здатен розв'язати тільки вчитель, який отримав у ВНЗ фундаментальні знання.

У літературі пропонується різноманітність суджень щодо поняття «фундаменталізація освіти», які можна розділити на дві групи. У більшості випадків автори обмежуються

окремим (вузьким) розумінням фундаменталізації освіти. Це обмеження, як правило, пов'язане межами конкретної науки або конвертованістю набутих знань. Так, Т. Бороненко та Н. Риждова вважають, що найбільш важливим компонентом фундаменталізації освіти є її інформатизація; на думку М. Литвиненко, фундаменталізація означає пріоритет теоретичних (випереджальних) знань, тобто фундаменталізація виконує випереджувальну функцію в освіті. Інша група суджень сприяє більш загальному розумінню явища фундаменталізації. Із вище викладеним корелює думка О. Суханова, який вважає концепцію фундаменталізації найважливішим компонентом нової освітньої парадигми: фундаменталізація освіти – категорія якості освіти й освіченості особистості. С. Семеріков вважає концепцію фундаменталізації для вищої освіти системоутворювальною, зазначаючи, що «процес її фундаменталізації є як поверненням до витоків сучасної університетської освіти, так і рухом до інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору» [2, с. 279].

Доречно процитувати О. Суханова [3, с. 21]: «Фундаменталізація – це принципово нова якість сучасних освітніх систем, яка знаходить свою реалізацію у змісті освіти й методології навчального процесу, прийомах організації міждисциплінарних зв'язків». Подібні думки висловлюють О. Андреев, В. Солдаткін, Л. Раїнкін, які під фундаменталізацією пропонують розуміти системне збагачення навчального процесу фундаментальними знаннями й методами творчого мислення, виробленими фундаментальними науками, причому навчальні дисципліни повинні постійно збагачуватися досягненнями відповідних наук.

Як вихідне теоретичне положення фундаменталізації освіти береться ідея єдності світу, яка виявляється в загальному взаємозв'язку неживого, живого й духовного. Визначальну роль у фундаменталізації освіти відіграють фундаментальні науки, до яких відносять ті, чий основні положення і поняття первинні, тобто не є наслідками інших наук. Це природничі науки, тобто науки про природу в усіх її виявах, – фізика, хімія, біологія, науки про космос, землю, людину тощо, а також математика, інформатика і філософія, без яких неможливе глибоке осмислення знань про природу.

Особлива роль на шляху революційних перетворень у системі освіти належить вищим навчальним закладам педагогічного профілю, оскільки основи фундаментальної освіти закладаються в загальноосвітній школі, а провідниками цього є випускники педагогічних навчальних закладів.

Слід констатувати, що питання фундаменталізації освіти в сучасній педагогічній літературі, переважно, представлені в загальному вигляді, тобто стосуються якості, принципів і змісту освіти. Залишається відкритою проблема проникнення ідей фундаменталізації в систему відбору методів, прийомів, засобів навчання. У цьому смислі слід мати на увазі, що фундаменталізація передбачає цілісність освіти, включає до себе всі імплікаційні ланцюжки від перших ланок до останніх, тобто знання основних законів природи повинні містити повний комплекс відповідних обґрунтувань і доказів. Формулювання законів, основ, принципів у галузі природознавства і математики є результатом кінцевих узагальнень, в основу яких покладено деякі проміжні узагальнення; останні, у свою чергу, ґрунтуються на деяких початкових узагальненнях і т. д. Отже, «механізм» фундаменталізації є багатоступеневим. Причому багатоступеневість теж є багатоплановою. Вона спостерігається у процесі вивчення конкретного об'єкта чи явища; спостерігається вона й при вивченні групи однотипних об'єктів або явищ; спостерігається багатоступеневість у межах цілої науки і навіть у межах всього природознавства. Така



багатоступеневість напевно має місце і в межах усїєї фундаментальної освіти (у тому числі гуманітарний складник).

Аналогічну позицію у спрощеному варіанті висловлює О. Суханов, аналізуючи питання фундаменталізації освіти. З усїєї багатоступеневості він вибрав три основних ступені (рівні), які забезпечують фундаментальні знання.

Один із рівнів пов'язаний із опануванням методології наукового пошуку на прикладах вивчення окремих явищ, процесів, об'єктів у межах конкретних наук. Сюди віднесено методологію постановки задачі, планування експерименту, отримання й обробка масиву даних, феноменологія, теоретичні узагальнення, після яких ці етапи повторюються тощо. Другий рівень пов'язаний з аналізом результатів, отриманих у процесі вивчення цілого класу явищ, об'єктів, процесів, їх порівнянням і виробленням системних уявлень у конкретний період розвитку науки. У перспективі формуються нові системи уявлень, що є результатами нових експериментів і отримання даних, які не укладаються в межі усталеної системи уявлень. У такий спосіб еволюціонують теорії в кожній із фундаментальних наук. Прикладом такої еволюції, наприклад, у фізиці, є: 1) класична механіка – хвильова механіка – квантова механіка; 2) атом за Резерфордом – за Планком – за де-Бройлем і Шредингером; можна навести також багато інших прикладів. Нарешті, третій рівень пов'язаний з міжпредметними зв'язками, виявленням найбільш загальних законів природи як кінцевої мети нової освітньої парадигми. Нині, на думку О. Суханова, про це можна казати лише як про тенденцію, і його досягнення можливе в досить далекій перспективі.

Отже, у рамках трирівневого механізму фундаменталізації сформулюємо три відповідні аспекти:

1) хронологічна варіанта уявлень про об'єкти;

2) хронологічна варіанта систем уявлень (теорій) у рамках кожної природничої та математичної наук;

3) хронологічна варіанта філософських узагальнень у рамках міжпредметних зв'язків.

Далі слід говорити про конкретні методи й прийоми реалізації кожного із вказаних аспектів. *Метою* даної роботи є дослідження педагогічних умов використання моделей у процесі викладання природничо-математичних дисциплін для реалізації основних аспектів фундаменталізації вищої освіти.

На сучасному етапі саме поняття «модель», її призначення, можливості, форми суттєво збагатилися. Навіть мотивації вибору моделі в тому чи тому випадку набули різноманіття. Часто, наприклад, мотивацією вибору моделі є аналогізм. Причому можуть мати місце різні подібності між моделлю й оригіналом: зовнішня подібність, математична подібність, фундаментальна подібність тощо. Вибираючи модель-аналог з більш вивченого розділу науки, можна робити припущення про оригінал до початку його дослідження. Етапи пізнання максимально наближені за подібністю в різних природничих науках.

Постає питання про те, які моделі повинні застосовуватись у навчальному процесі. По-перше, оскільки навчальний предмет відображає наукову галузь, у навчальній діяльності повинні знайти відгук моделі, що використовуються в науці. Як приклади таких моделей можуть бути усі моделі атома, атомного ядра, такі моделі, як «матеріальна точка», «точковий заряд», лінійний осцилятор тощо. Хоча у викладанні успішно використовується низка наукових моделей, окремі з них є складними для сприйняття (порушуються дидактичні принципи систематичності й послідовності та посильної складності). Використання наукових моделей у навчальному процесі потребує попереднього дидактичного опрацювання. Наприклад, моделі кристалічних твердих тіл відпочатку вивчаються як бездефектні

утворення (кожна кристалічна ґратка є такою моделлю), а потім поступово уводяться різні дефекти. По-друге, у викладанні використовуються ті моделі, які не є результатом або відображенням процесу наукового дослідження, а мають суто методичне походження.

Підкреслимо, що якщо структурні моделі обмежуються констатацією різних сторін об'єктів вивчення, то моделі, що ілюструють природу переходів «як» – «чому» – «навіщо», безумовно, є функціональними.

Дидактичний аспект є загальною властивістю, яка притаманна всім навчальним моделям. Дидактичний аспект означає, що навчальна модель має низку властивостей – простота, доступність, легкість побудови та оперування ними в навчальній ситуації [4, с. 83].

Підкреслимо таку особливість. Якщо в науці найбільш важливою є остання комірка на еволюційному шляху, то в освіті не настільки важливою є ця остання комірка порівнянно з усім шляхом, особливо з переходами від однієї комірки до іншої, оскільки саме в цьому випадку зосереджена максимальна концентрація методології досліджень, що, як описано вище, необхідно для фундаменталізації освіти. Отже, в межах одного часового періоду (однієї комірки) очевидні три «ділянки» на шляху отримання фундаментальних знань: 1) вивчення конкретних явищ (об'єктів) у межах конкретних наук; 2) феноменологічний опис результатів експериментів з подальшим створенням системи уявлень (теорії) в межах кожної науки; 3) виокремлення найбільш загальних властивостей, принципів і законів з усіх природничих наук, які об'єднані у єдину систему поглядів про природу.

Відповідно до викладеного можна виокремити три основні напрямки використання моделей із метою фундаменталізації освіти: перший напрям пов'язаний із використанням послідовностей моделей під час вивчення конкретних явищ, об'єктів, процесів, другий – з використанням послідовностей моделей у вивченні етапів розвитку науки в цілому, а третій – з використанням моделей-аналогів при здійсненні міжпредметних зв'язків. У нашій роботі ці три напрямки знайшли своє відображення у вигляді трьох дидактичних умов.

Перша дидактична умова накладається на процес вивчення деякого конкретного об'єкта з певної групи об'єктів, що складають деякий розділ (підрозділ) конкретної природничої або математичної науки. Спочатку (практично в усіх випадках) вивчається структура об'єкта шляхом безпосередніх спостережень, а також за допомогою розроблених експериментальних методик. Результати оформлюються у вигляді таблиць, малюнків, схем, які надалі подаються у вигляді сукупності (в цілому) за допомогою оптимальної структурної моделі (наприклад, геометричної). Далі властивості об'єкта, що спостерігаються, зіставляються з його дослідженою структурою, після чого визначаються залежності між властивостями та структурою, а також між самими структурними одиницями. У результаті викриваються деякі причинно-наслідкові зв'язки, які звичайно подаються у вигляді функціональних моделей (наприклад, математичних). Подальше дослідження об'єкта звичайно супроводжується появою нових (раніше невідомих) властивостей об'єкта, для пояснення яких не вистачає даних про відому структуру об'єкта і відомих залежностях. Здійснюється наступний крок «вглиб» об'єкта, виявляються нові структурні одиниці, уточнюється структурна модель. Слідом за цим з'являються нові функціональні моделі, тобто нові залежності. Наступний крок уточнює (або змінює) структурну модель, що супроводжується з'ясуванням нових залежностей, тобто появою нових функціональних моделей тощо. Саме в такий спосіб виникає чергування структурних і функціональних моделей, які перебувають у тісному органічному взаємозв'язку, породжують одна одну. Як приклад можна навести будь-який «відрізок» розвитку уявлень як у бік мікросвіту, так і в бік макросвіту. Неможливо без чергування структурних і функціональних моделей пройти

ланцюжок «Земля – Сонячна система – зоряні скупчення – Чумацький шлях – ...», також як і в бік «тіло – молекула – атом – ядро атома (нуклони) – мезони – ферміони – ...». У математиці класичним прикладом такого багатоступінчастого алгоритму є шлях, який веде до розуміння найбільш важливого об'єкта в математичному аналізі – інтеграла за мірою. Основні етапи цього шляху – інтеграл на сегменті – криволінійний інтеграл – подвійний інтеграл – поверхневий інтеграл – потрійний інтеграл і так далі.

Отже, глибоке вивчення будь-якого конкретного об'єкта як у природознавстві, так і в математиці реалізується поетапно. На кожному етапі створюється уточнена (порівнянно з попереднім етапом) структурна модель об'єкта і функціональна модель, детермінована нею, яка характеризує причинно-наслідкові зв'язки між структурними одиницями і властивостями об'єкта, що спостерігаються. Тому *перша дидактична умова полягає у взаємозумовленому використанні структурних і функціональних моделей, що породжують одна одну і органічно пов'язані між собою.*

Друга дидактична умова пов'язана з еволюцією конкретної природничо-математичної науки в цілому. Історія розвитку природничо-математичних наук свідчить, що на зміну одним теоріям приходять інші; це відбувається тоді, коли наявна теорія перестає задовольняти сучасну практику. Основою утворення нових теорій є нові, революційні ідеї або революційні результати експерименту, які не можуть бути поясненими в межах наявної теорії. Вони є основою нових уявлень про об'єкти вивчення; при цьому частіше за все нова теорія не відкидає усталеної, а поглинає її, окреслюючи межі її застосовності. Наприклад, перший етап, з якого розпочинається розвиток оптики як науки, є узагальненням законів, що починається з законів про прямолінійне розповсюдження світла, відбиття та заломлення. Ця теорія має назву геометричної оптики. Геометрична оптика уважалась непорушною протягом багатьох століть, доки розвиток експериментальної техніки не дозволив спостерігати такі явища, як інтерференція і дифракція світла. В усіх інтерференційних і диференційних явищах світло потрапляє в область геометричної тіні, що не може бути пояснено за допомогою законів геометричної оптики. Тому виник новий розділ оптики – хвильова оптика, у межах якої були не тільки пояснені такі явища, як інтерференція, дифракція, дисперсія, поляризація світла, а й були теоретично обґрунтовані усі закони геометричної оптики із зазначенням меж їх застосовності. Хвильова оптика стала наступною ланкою в системі уявлень про світло.

Подальший розвиток експериментальної техніки супроводжувався відкриттям нових явищ, які не могли бути описані за допомогою хвильової оптики. До таких явищ передовсім слід віднести фотоефект, явища поглинання і випромінювання світла атомами. Для пояснення цих та інших явищ було розроблено нову теорію, яка називається квантовою оптикою. Відповідно були створені квантові моделі, які ілюстрували вищеописані явища. Квантова теорія не закреслила хвильову, а доповнила її, також указавши межі застосовності (квантово-хвильовий дуалізм). Отже, квантова оптика стала третьою ланкою у вивченні світла.

Такі ланцюжки моделей систем уявлень у природничих і математичних науках ми називаємо еволюційними ланцюжками моделей, що містять у собі як окремі ланки всі етапи розвитку конкретної науки.

Дослідження еволюційних ланцюжків моделей дозволило визначити їх інтегральну, історико-філософську та детермінуючу функції в навчанні. *Використання еволюційних ланцюжків моделей* є другою дидактичною умовою підвищення якості підготовки вчителів природничо-математичних спеціальностей.

Розкриття дидактичного потенціалу навчальних моделей повною мірою можливе тільки за умов науково обґрунтованої опори на основні механізми мислення, серед яких у теорії моделювання особливе місце належить аналогії, яка є найважливішим методом пізнання і одним з методів моделювання. У різних розділах природознавства і математики є аналогії як за структурою, так і за видами математичних описів. Усім відома, наприклад, «планетарна модель атома», створена англійським фізиком Ернестом Резерфордом, який для відображення структури атома використав структуру сонячної системи. Більш глибокий приклад: маса ( $m$ ), момент інерції ( $I$ ), коефіцієнт жорсткості ( $k$ ), електрична ємність ( $C$ ), магнітна індуктивність ( $L$ ) тощо є кількісними мірами однієї властивості матерії – інертності, тобто будь-яка з цих величин може бути моделлю для всіх інших.

Суперпозиція уявлень з різних галузей знань сприяє цілісному сприйняттю кожного об'єкта дослідження, яке ґрунтується на існуванні найбільш загальних закономірностей. Слід відзначити, що погляди на певну науку «очима» інших наук виявляють подібні структуру і змістове наповнення усіх природничих наук – кожна структурна одиниця в природничій науці має аналогії в інших природничих науках. Проілюструємо це математичними формулами для обчислення енергії в різних розділах фізики: формула для обчислення кінетичної енергії поступального руху (1), кінетичної енергії обертального руху (2), енергії пружної деформації твердого тіла (3), енергії електричного поля зарядженого конденсатора (4), енергії магнітного поля соленоїда (5).

$$W_{k\text{ поступ}} = \frac{mv^2}{2} \quad (1), \quad W_{k\text{ об}} = \frac{Im^2}{2} \quad (2), \quad E_{\text{пруж}} = \frac{kx^2}{2} \quad (3), \quad E_{\text{ел}} = \frac{CU^2}{2} \quad (4), \quad E_{\text{магн}} = \frac{LI^2}{2} \quad (5).$$

Подібність цих формул, яка є очевидною, не випадкова. Їх аналогічність свідчить про те, що наведені формули є відображенням однієї і тієї ж кількісної залежності – енергії різних видів руху матерії від величин, що характеризують опірність усіх видів руху матерії своїй зміні.

Отже, у навчально-пізнавальній діяльності застосування методу аналогії відкриває нові можливості щодо підвищення ефективності навчання. Ми визначили такі функції моделей-аналогів у навчанні: пояснювальну, ілюстративну, інтерпретуючу, евристичну, системоутворювальну, світоглядну. Сукупність цих функцій моделей-аналогів через функцію інтелектуалізації забезпечує досягнення гнучкості та системності знань майбутніх учителів, оволодіння ними прийомами евристичного мислення, досягнення спроможності передбачення властивостей об'єктів вивчення, формування розуміння єдності фундаментальних законів природи, досягнення сформованості наукової картини світу. Отже, **використання моделей-аналогів** є третьою дидактичною умовою у змісті підготовки вчителів природничо-математичних спеціальностей.

Описані вище три дидактичні умови не слід розглядати ізольовано одну від іншої. Основні дидактичні цілі можуть бути досягнуті саме в комплексному застосуванні цих умов, хоча застосування кожної сприятиме досягненню позитивних результатів. Застосування визначених дидактичних умов у взаємозв'язку сприяє фундаменталізації освіти шляхом реалізації тріади: перша дидактична умова спрямована на оптимізацію вивчення окремих об'єктів, явищ, процесів; виконання другої дидактичної умови оптимізує вивчення наукових теорій у межах певної навчальної дисципліни у процесі їх еволюції; третя дидактична умова

забезпечує узагальнення в межах усього природознавства і математики, що складає основу світорозуміння.

Отже, аналіз процесів вивчення окремих об'єктів або явищ, груп об'єктів і явищ у природничих і математичних дисциплінах, а також загальних законів, що виявляються в усьому комплексі природничо-математичних дисциплін, призвів до трьох дидактичних умов використання моделей у викладанні цих дисциплін. Перша дидактична умова стосується вивчення окремих об'єктів або явищ (особливо складних) і полягає у взаємозумовленому використанні структурних і функціональних моделей, що породжують одна одну й органічно пов'язані між собою. Друга дидактична умова полягає у використанні еволюційних ланцюжків моделей і є, по суті, дидактичними засобами, що функціонально визначають той теоретичний шлях, який пройшла кожна з природничих і математичних наук до нинішнього часу. Третьою дидактичною умовою є використання моделей-аналогів, що, з одного боку, допомагає за допомогою більш досліджених предметних галузей вивчати менш досліджені, а, з іншого боку, сприяє викриттю найбільш загальних закономірностей у природі. Розуміння цих закономірностей по суті й представляє собою світорозуміння. Запровадження трьох викладених дидактичних умов сприяє реалізації основних функцій фундаменталізації освіти, включаючи системно-інтегративну, системно-розвивальну, функцію інтелектуалізації тощо. Це сприяє, в свою чергу, підвищенню рівня відповідних якостей знань: повноти, глибини, гнучкості, системності.

### Література

1. Колин К. К. Информационный подход как фундаментальный метод научного познания / К. К. Колин // Педагогическая информатика. – 1998. – № 1. – С. 59–69.
2. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : [монографія] / С. О. Семеріков. – Кривий Ріг : Мінерал; Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009.
3. Суханов А. Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах / А. Д. Суханов // Высш. образ. в России. – 1996. – № 3. – С. 17–24.
4. Фридман Л. М. Моделирование в учебной деятельности / Л. М. Фридман // Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В. В. Давыдова и др.]. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 73–86.

УДК 378.14:371.214.46

*Олена Семеніхіна, Володимир Шамо́ня,  
Ольга Удовиченко, Артем Юрченко*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНТЕРПРЕТУВАТИ «КОМП'ЮТЕРНИЙ» РЕЗУЛЬТАТ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Семеніхіна О. В., Шамо́ня В. Г., Удовиченко О. М., Юрченко А. О. Проблема формування вмінь інтерпретувати «комп'ютерний» результат у підготовці вчителя фізико-математичного профілю.

У статті описано проблему формування умінь адекватно інтерпретувати результат, одержаний засобами ІТ. Зазначено про можливі шляхи її розв'язання: формування теоретичних знань поряд з напрацюванням умінь критично оцінювати результат, аналізувати типові помилки, наводити контрприклад, використовувати тестові задачі тощо. Коротко описано досвід їх реалізації в підготовці вчителя фізико-математичного профілю.

*Ключові слова:* інтерпретація, формування вмінь інтерпретувати, інтерпретація комп'ютерного результату, підготовка вчителя.

Семенихина Е. В., Шамоня В. Г., Удовиченко О. Н., Юрченко А. А. Проблема формирования умений интерпретировать «компьютерный» результат в подготовке учителя физико-математического профиля.

В статье описана проблема формирования умений адекватно интерпретировать результат, полученный средствами ИТ. Указаны возможные пути ее решения: формирование теоретических знаний наряду с наработкой умений критически оценивать результат, анализировать типичные ошибки, приводить контрпримеры, использовать тестовые задачи и т.д. Коротко описан опыт их реализации в подготовке учителя физико-математического профиля.

*Ключевые слова:* интерпретация, формирование умений интерпретировать, интерпретация компьютерного результата, подготовка учителя.

Semenikhina O. V., Shamonya V. G., Udovichenko O. M., Yurchenko A. O. The problem of formation of abilities to interpret «computer» results in the process of Physics and Mathematics teachers training.

The article describes the problem of formation of abilities to interpret adequate the results which are obtained by using IT resources. It is noted that possible ways of solving are: formation of theoretical knowledge and improvement skills to analyze the results critically, to analyze common mistakes, to give counterexamples, to use the test tasks and so on. The experience of realisation of such ways in the process of Physics and Mathematics teachers training was briefly described.

*Key words:* interpretation, formation of abilities to interpret, computer result interpretation, teacher training.

Сучасна педагогічна освіта зорієнтована на підготовку фахового вчителя інформаційного суспільства. Це передбачає володіння й активне використання спектру інформаційних засобів усіма суб'єктами навчального процесу. Стало традиційним використання офісного пакету програм задля створення мультимедійних презентацій, спрощення розрахунків та візуалізації різних типів даних, організації тестового контролю тощо. Набувають актуальності поширювані мережею Інтернет програми спеціального вузько-предметного призначення, покликані організувати чи підтримати навчальний процес. Серед них у навчанні математики виділяють системи комп'ютерної математики (СКМ) – Maple, Mathematica, Sage, Maxima, MatLab тощо, та програми динамічної математики (ПДМ) – пакет Gran, GeoGebra, DG, MathKit тощо. У навчанні фізики активно використовуються віртуальні та цифрові лабораторії (ЦЛ). Перші спрямовані на вироблення навичок в таких галузях, де реальне виконання досліджень вимагає значних затрат матеріалів, електроенергії, часу, наявності складного обладнання, значних грошових витрат або виявляє фактор небезпечного впливу на дослідника [8]. До них відносять PCad, EWB, MultySim, «Живая Физика» тощо. Другі, ЦЛ, не є заміною процесу виконання досліджень, а є реальною частиною фізичної установки реального фізичного явища. Серед них – FourierEdu, Einstein, LabDisc, L-мікро, AllForSchool тощо [10]. Останнім часом затребуваним стають електронні підручники як віртуальні навчальні світи, де передбачено не лише електронне текстове наповнення, а й організація зворотного зв'язку, інтерактивність і мобільність [1].

Нами досліджувалася ефективність використання таких програмних засобів (ПЗ) у підготовці вчителя математики, фізики, інформатики. Було запроваджено внутрішній моніторинг успішності навчальних досягнень, фіксувалися ПЗ, які використовувалися при

цьому, форми роботи, які позитивно чи негативно впливають на рівень знань, умінь, навичок. Додатково проводилась експертна оцінка ПЗ та тих задач, які розв'язувались у них.

Такий моніторинг виявив, що студенти часто «бездумно» прописують команди і використовують одержаний результат, покладаючись на розробників ПЗ; не проводять попередній аналіз можливих запитів, команд (або їх синтаксису), інструментів для одержання потрібного результату і досить часто помилково розуміють одержаний результат або неправильно його застосовують.

У контексті підготовки майбутнього вчителя зазначені ситуації окреслюють педагогічну проблему – проблему формування умінь адекватної інтерпретації результату, одержаного спеціалізованими ПЗ в окремій галузі знань.

Для визначення шляхів розв'язання сформованої проблеми варто оцінити напрацювання науковців, які є актуальними нині, тому наведемо нижче їх короткий аналіз.

Термін «інтерпретація» походить від латинського «interpretatio» і означає роз'яснення, тлумачення. Електронний ресурс «SlovoPedia» трактує термін «інтерпретація» як «фігуру, в якій одна і та ж думка пояснюється за допомогою нагромадження синонімічних виразів» і додає, що в історичних і гуманітарних науках – це тлумачення різних текстів, спрямоване на розуміння їх сенсу, у філософії, логічній семантиці, математичній логіці – це визначення значень виразів формальної мови, у математиці – побудова моделей для систем обчислень [9].

Проблема інтерпретації частково вирішувалась на рівні лінгвістичної теорії. Зокрема у роботі В. Дем'янкова [3] інтерпретація сприймається як когнітивний процес і одночасно результат у встановленні сенсу мовних та немовних дій.

Вивчення праць науковців та методистів на предмет формування умінь інтерпретувати комп'ютерний результат у галузі використання спеціалізованого ПЗ фізико-математичного спрямування виявило нерозробленість проблеми і її відкритість щодо підготовки українського вчителя природничо-математичного профілю.

*Метою статті* є постановка проблеми формування умінь інтерпретувати комп'ютерний результат у підготовці вчителя фізико-математичного профілю та визначення можливих шляхів їх розв'язання.

Нам імпонує підхід у роботі [5] до тлумачення «інтерпретація» як однієї з фундаментальних операцій пізнавальної діяльності суб'єкта, як загальнонаукового методу з правилами перекладу формальних символів і понять мовами змістовного знання. Тому під інтерпретацією «комп'ютерного» результату або інтерпретацією результату, одержаного спеціалізованим ПЗ, будемо розуміти таку операцію пізнавальної діяльності суб'єкта навчання, яка дозволяє коректний переклад формальних символів на мову змістовного знання.

Наш практичний досвід, бесіди з колегами, педагогами та експертами у галузі застосування спеціалізованого ПЗ дозволили виокремити можливі шляхи розв'язування проблеми формування умінь адекватної інтерпретації результату, одержаного на комп'ютері. Серед них: формування вмінь критично оцінити результат, раціонально підібрати комп'ютерний інструмент, аналізувати типові помилки студентів і зосередженість на них, перевірити результати, застосувавши інший спосіб або інший інструмент розв'язання; формування теоретичного підґрунтя (фундаменталізація змісту навчального матеріалу) для оцінки адекватності результату, графічної культури в сенсі умінь «читати графіки» та візуалізувати частини цілого (уміння працювати з відсотками); напрацювання вмінь використовувати тестові задачі та контрприкладі, аналізувати граничні випадки одержаних

розв'язків тощо.

Означені шляхи частково перевірені нами і показали свою доцільність на практиці (частково результати представлені у [2; 4; 6; 7; 8; 10]).

1. Так, у процесі формування професійної готовності вчителя математики до використання ПДМ нами цілеспрямовано формувалися уміння критично оцінити результат застосування інструменту та вміння раціонально підібрати інструментарій ПДМ, що відбувалося у такий спосіб: лекторами відбиралися приклади до кожної з тем спецкурсу «Застосування комп'ютера в навчанні математики» і демонструвалися алгоритми розв'язування таких задач за формулою: «одна задача – одна ПДМ, різні задачі – різні ПДМ». Студентам на лабораторних заняттях потрібно було здійснити подібну роботу, але за формулою: «одна задача – усі ПДМ, які вивчалися». У такий спосіб не лише перевірялась одержана відповідь – ми намагалися сформувати у майбутнього вчителя математики уміння одержати конкретний результат, дослідити, а в подальшій роботі і передбачити кількість кроків розв'язування однієї й тієї ж задачі у різних ПДМ, якість візуальної підтримки, можливі проблеми візуалізації результату, наявність потрібних інструментів тощо. Експериментальне дослідження виявило, що такий підхід позитивно впливає на формування у майбутніх учителів математики умінь обрати серед знайомих ПДМ найоптимальнішу у контексті поставлених навчальних задач та використати саме ті інструменти ПДМ, які потрібно, замість залучення некоректних чи зайвих [7].

2. У процесі підготовки учителів фізики нами розробляються і впроваджуються авторські лабораторні роботи на основі ЦЛ FourierEdu, досвід використання якої вже дозволяє говорити про типові помилки студентів, на які варто звернути увагу і вчити майбутнього вчителя фізики їх уникати. Серед них: неправильне підключення датчиків лабораторії; некоректне завдання частоти вимірювання, нерозуміння параметрів основних складників ЦЛ; неузгодженість при підключенні між фізичними характеристиками датчиків та сферою їх застосування в конкретній навчальній задачі; відсутність навичок вдалої візуалізації графічних залежностей тощо, що призводить до неправильної інтерпретації одержаних на комп'ютері результатів.

Наприклад, у лабораторній роботі по дослідженню магнітного поля соленоїду потрібно обрати датчик струму, яких у ЦЛ пропонується два. Кожен датчик має різні характеристики для певного діапазону вимірювання сили струму: є датчики з діапазоном вимірювання  $\pm 2,5$  А (DT005) та  $\pm 250$  мА (DT006). При цьому типовою помилкою студентів є невдалий вибір датчика, що часто подає некоректні результати, на основі яких вибудовується візуально неправильна залежність струму від часу, що відіграє вирішальну роль при формулюванні висновків роботи.

Акцентування уваги на таких типових помилках студентів призводить до більш виваженого використання ЦЛ та формуванню вмінь критично оцінити одержаний результат, а також демонструє майбутньому вчителю фізики ті аспекти інтерпретації комп'ютерного результату, які будуть важливими в його професійній роботі.

3. У процесі підготовки вчителя математики та інформатики важливим є акцентування уваги на використанні тестових задач під час написання алгоритмів та перевірки їх на ефективність та результативність. Ця ідея нами активно використовувалася під час вивчення спецкурсу «СКМ», де результат дії команди може бути перевірений через написання відповідної процедури і навпаки. Саме під час вивчення цього спецкурсу ми додатково звертаємо увагу на застосування кількох способів розв'язування однієї математичної задачі з метою формування вмінь адекватного і правильного сприйняття одержаного результату.



4. Формування вмінь графічної культури активно відбувається на заняттях з основ мікроелектроніки та фізичних основ інформаційних процесів. Лекції підтримуються мультимедійними презентаціями, де часто використовуються графіки різноманітних фізичних процесів та їх анімація [6]. Зіставлення теоретичних фактів із практичними результатами вимірювань, формулювання очікуваних результатів, а потім подальша їх інтерпретація сприяють свідомому сприйняттю результатів комп'ютерного моделювання фізичних процесів.

Отже, досвід нашої роботи показує ефективність зазначених шляхів формування умінь адекватної інтерпретації результату, одержаного в ПЗ. У подальшій роботі варто уточнити типологію помилок в інтерпретації результатів та оцінити вплив цих підходів на них методами статистичного аналізу.

### Література

1. Electronic Textbook in the Context of Educational Trends and Modern Internet Technologies / Olena Semenikhina, Vladimir Shamonya, Olga Udovychenko, Artem Yurchenko // Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya – 2014. – Vol.(2), № 2. – P. 99–107. – Режим доступу до журн. : [http://ejournal18.com/journals\\_n/1420450397.pdf](http://ejournal18.com/journals_n/1420450397.pdf)
2. **Бабич О.** До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація / О. Бабич, О. Семеніхіна // Фізико-математична освіта. Науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – № 2 (3). – С. 47–53.
3. **Дем'янков В. З.** Понятие «интерпретация» в интеграции наук о человеке / В. З. Дем'янков // Человек. Язык. Искусство: Материалы Международной научно-практической конференции 14–16 ноября 2000 г., МПГУ. – Москва : МПГУ, Филологический факультет, 2001. – С. 67–68.
4. **Друшляк М. Г.** Типові помилки, які виникають при використанні пакетів Gran на уроках математики / М. Г. Друшляк, О. В. Семеніхіна // Фізико-математична освіта: [зб. наук. праць]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – № 2 (4). – С. 8–13.
5. **Микешина Л. А.** Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : [учеб. пособие] / Л. А. Микешина. – Москва : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
6. **Семеніхіна О.** Уміння візуалізувати навчальний матеріал засобами мультимедіа як фахова компетентність учителя / О. Семеніхіна, А. Юрченко // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. – Випуск 33. – С. 176–179.
7. **Семеніхіна О. В.** Про результати педагогічного експерименту щодо формування критичного погляду на використання ПДМ у навчанні математики / О. В. Семеніхіна // Вісник Глухівського НПУ імені О. Довженка. – Серія «Педагогічні науки». – 2015. – Вип. 27. – С. 169–174.
8. **Семеніхіна О. В.** Віртуальні лабораторії як інструмент навчальної та наукової діяльності / О. В. Семеніхіна, В. Г. Шамо́ня // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – № 1 (11). – С. 341–346.
9. Словопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovoopedia.org.ua/>.
10. **Юрченко А.** Цифрові фізичні лабораторії як актуальний засіб навчання майбутнього вчителя фізики / А. Юрченко // Фізико-математична освіта. Науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (4). – С. 55–63.

## ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Ткач Ю. М. Інтегративний підхід у навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.

У статті обґрунтовано актуальність використання інтегративного підходу в навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів, зазначено, що інтеграція нині стає невід'ємним складником процесу розвитку сучасної освіти та науки, запропоновано означення понять «інтеграція», «інтегративний підхід», визначено основну мету застосування інтегративного підходу в навчанні майбутніх економістів.

*Ключові слова:* інтеграція, інтегративний підхід, фундаменталізація, професійна освіта.

Ткач Ю. Н. Интегративный подход в обучении в условиях фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов.

В статье обоснована актуальность использования интегративного подхода в обучении в условиях фундаментализации профессиональной подготовки будущих экономистов, указано, что интеграция сейчас становится неотъемлемой составляющей процесса развития современного образования и науки, предложено определение понятий «интеграция», «интегративный подход», определена основная цель применения интегративного подхода в обучении будущих экономистов.

*Ключевые слова:* интеграция, интегративный подход, фундаментализация, профессиональное образование.

Tkach Yu. N. Integrative based approach in training in the context of fundamentalization of professional training of future economists.

In the article the relevance of using integrative based approach in training in the context of fundamentalization of professional training of future economists was founded, it was noted that integration is an essential part of the development of modern education and science, the definition of the concepts «integration», «integrative based approach» was proposed, the main purpose of integrative based approach application in the training of future economists was determined.

*Key words:* integration, integrative based approach, fundamentalization, professional education.

Розвиток системи вищої освіти неподільно пов'язаний із процесами, що відбуваються в суспільстві. Науковці вважають реформування освіти, зокрема вищої, головним завданням сьогодення. Оскільки саме різні освітні установи є найважливішими соціальними інститутами суспільства, які забезпечують його глибинні якісні перетворення.

Формування високоосвіченої, творчої особистості можливе тільки на основі фундаментальної освіти. Необхідність фундаменталізації освіти зумовлена також тим, що орієнтація на фахівця вузького профілю відходить у минуле. Нині ринок праці потребує висококваліфікованих спеціалістів, здатних гнучко перебудувувати напрями та зміст своєї діяльності, творчо виконувати поставлені завдання та займатись самоосвітою упродовж життя.

Основною тенденцією розвитку сучасної економічної освіти в умовах

фундаменталізації професійної підготовки, постає інтеграція різних способів пізнання навколишнього середовища, виявлення глибинних зв'язків між економічними процесами. Отже, інтегративний підхід у навчанні є на сьогодні своєчасним та актуальним.

Питання фундаменталізації вищої освіти досліджували А. Аданніков, С. Архангельський, О. Балахонов, С. Баляєва, С. Гончаренко, Г. Дутка, Л. Йолгіна, С. Казанцев, В. Кондратьєв, А. Кочнев, Н. Князева, Н. Нечаєва, С. Носирев, А. Ольнева, О. Полещук, М. Садовніков, О. Сергєєв, В. Сергієнко, А. Субетто, А. Суханова, Н. Тализіна, В. Шадриков, М. Читалін, Д. Чернилевський, О. Філатов та ін.

Сучасні погляди на застосування інтегративного підходу в навчанні природничих, технічних та математичних дисциплін викладені в роботах В. Андрущенко, П. Атутова, В. Бевз, В. Безрукової, М. Берулави, О. Білик, О. Булейко, Л. Васіної, С. Гончаренка, К. Гуза, Р. Гуревича, О. Дятлової, І. Зязюна, І. Козловської, Д. Коломийця, С. Клепка, О. Левчук, Ю. Мальованого, Р. Пастушенко, В. Разумовського, Ж. Сарани, Я. Собка, Н. Талалуєвої, С. Тищенко, В. Фоменка, Т. Якимович та інших. Науковцями доведено, що здійснення інтегративного підходу в навчанні забезпечить формування цілісних, комплексних знань та вмінь у студентів, що сприятиме усвідомленню майбутнім фахівцем, у галузі економіки зокрема, глибинних взаємозв'язків структурних компонентів аналізованого явища.

*Метою статті є висвітлення питання інтегративного підходу в навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів.*

Процес модернізації систем вищої економічної освіти невід'ємно пов'язаний із пошуком нових засобів й технологій навчання. Фундаменталізація освіти стає провідною ідеєю системи освіти після прийняття Меморандуму міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО. За висновками ЮНЕСКО, фундаментальна освіта оцінюється в усьому світі як один з основних чинників національної безпеки, стійкого розвитку країни, забезпечення її високого статусу в світовому співтоваристві [5, с. 5].

Спрямованість на фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх економістів передбачає, що майбутній фахівець у процесі навчання отримає необхідні фундаментальні базові знання (передовсім це математичний складник), за допомогою яких буде сформована єдина світоглядна наукова система знань.

Під час пошуку шляхів відображення цілісності світу виникла ідея інтеграції знань. Отже, фундаменталізація професійної підготовки має сприяти вирішенню питання підвищення якості підготовки майбутніх економістів, і одним із шляхів досягнення цієї мети, на нашу думку, має стати інтегративний підхід у навчанні.

Інтеграція у навчанні обумовлює методологічну проблему зв'язку науки з іншими формами суспільної свідомості: філософії, історії, культури тощо. Під впливом інтеграції кожна форма суспільної свідомості розвивається як цілісна сфера відображення об'єктивної реальності.

Л. Занков підкреслював, що проблема цілого та частини в навчально-виховному процесі набуває особливої актуальності [3].

Інтеграція створює умови для зближення, взаємопроникнення (об'єднання) наук, створення нових галузей та появи нових навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах (наприклад, економетрика, методи прийняття управлінських рішень, оптимізаційні методи та моделі тощо).

Інтеграція стає невід'ємним складником процесу розвитку сучасної науки, а отже, однією із основоположних ідей сучасної методики, педагогіки та психології.

Інтеграція дозволяє уникати дискретності в оволодінні знаннями та вміннями та надає

можливості визначення умов, що сприяють формуванню системних, цілісних наукових знань та практичних навичок.

Ідея єдності наукових знань належить до концепцій, що вивірені часом [9].

Із давніх часів робились спроби представити взаємозв'язки у природі. Так, відомий грецький науковець Геракліт відстоював єдиний закон світобудови. Аристотель виокремив філософські категорії з єдиної на той час науки – натурфілософії (теоретичне, практичне, поетичне знання) й обґрунтував закони їхнього взаємозв'язку [7, с. 58].

А. Урсул стверджував, що проблема інтеграції знань виникла в педагогіці одночасно із запровадженням предметного підходу до навчання [8, с. 15]. А на думку, М. Іванчука, інтеграція відображає міжнаукові зв'язки в змісті й методах навчання різних дисциплін, при цьому початкові предмети є дидактичним еквівалентом [4, с. 42].

У середині ХХ ст. відбувається все більш глибоке проникнення фундаментальних наук (математики, фізики, економічної теорії тощо) у сферу інженерних та прикладних досліджень. У цей час почався період створення так званих перехідних наук, становлення яких відбувалося на основі раніше існуючих фундаментальних наук. Я. Тірберчен, Р. Фріш, Е. Шумпетер намагались поєднати економічну теорію з математичними та статистичними методами. Так було створено науку економетрику. Економетрика – це наука, що досліджує кількісні закономірності й взаємозалежності в економіці за допомогою методів математичної статистики.

Кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст. характеризується встановленням взаємозв'язків між фундаментальними та прикладними науками. Розпочинається стрімкий технологічний та економічний розвиток. Зрозуміло, що освіта має відігравати важливу роль у становленні означеного процесу.

Нині увага до проблеми інтеграції посилюється.

Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні визначаються Конституцією України, Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст., Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), указами президента України, постановами Кабінету Міністрів України тощо. У всіх цих документах прямо або опосередковано підкреслюється важливість інтегративних процесів.

Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. [6] одним із шляхів реалізації неперервності освіти є створення інтегрованих навчальних планів та програм, а згідно з Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття») реформувати освіту можна за допомогою інтеграції освіти та науки.

У науково-педагогічній літературі існують різні тлумачення поняття «інтеграція».

В енциклопедичному словнику [10] інтеграція (лат. *integratio* – відтворення, заповнення, від *integer* – цілий) – це стан пов'язаності окремих диференційованих частин та функцій системи в ціле, а також процес, який веде до такого стану; процес або дія, який має своїм результатом цілісність, об'єднання, з'єднання, відтворення єдності.

В. Безрукова зазначає, що педагогічна інтеграція є однією з форм взаємозв'язку та взаємодії предметів та явищ у теорії та практиці, відтворення їх природної цілісності [2].

М. Берулава окреслює інтеграцію як засіб досягнення єдності знань у всіх формах та типах його представлення (змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, лінгвістично-семіотичному тощо) [1].

Ми вважаємо, що *інтеграція* – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, який виявляється через єдність із процесом диференціації. А інтегративний підхід – методологічний підхід до всього навчального процесу, в основі якого інтеграція змісту та

методів навчання.

Отже, основна мета інтегративного підходу в навчанні майбутніх економістів – це *формування готовності випускника економічної спеціальності до професійної діяльності на основі єдності та цілісності знань.*

У результаті застосування інтегративного підходу в навчанні, зокрема майбутніх економістів, можна уникнути:

- утворення прогалів у знаннях студентів з окремих тем;
- дублювання навчального матеріалу в ході вивчення різних дисциплін;
- порушення логічної послідовності вивчення суміжних розділів різних наук (дисциплін);
- неузгодженість термінів, символів тощо.

Науковцями помічений прямий зв'язок між рівнем математичної підготовки та якісною підготовкою фахівців у галузі економіки.

Математична підготовка для сучасних економістів набуває особливого значення. Окрім того, що математика є однією з базових (фундаментальних) дисциплін, вона ще є основою будь-якого наукового дослідження.

Тому ядром фундаментальної професійної підготовки майбутніх економістів ми вважаємо математизацію знань.

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх економістів має здійснюватись на основі безперервної математичної підготовки шляхом інтеграції математичних знань та фахових дисциплін.

Отже, інтегративний підхід у навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів сприятиме об'єднанню знань з різних дисциплін в єдину наукову картину світу (при цьому основою для інтеграції слугуватимуть математичні знання), формуванню у студентів системного мислення, що є основною умовою формування цілісного наукового світогляду.

### Література

- 1. Безрукова В. С.** Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург; Свердловск: Обл. ИСУ, 1992. – 94 с.
- 2. Берулава М. Н.** Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – Бийск: Изд-во БИГПИ, 1993. – 172 с.
- 3. Занков Л. В.** Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. чл. АПН СССР Л. В. Занкова. – Москва : Педагогика, 1975. – 440 с.
- 4. Іванчук М. Г.** Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі / М. Г. Іванчук. – Чернівці, 2000. – С. 36–62.
- 5.** Меморандум міжнародного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 4–6, С. 5.
- 6.** Національна доктрина розвитку освіти / Нормативне правове забезпечення освіти: [ у 4-х ч]. – Харків : Основа, 2004. – 144 с.
- 7. Светловская Н.** Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении / Н. Светловская // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57–60.
- 8. Урсул А. Д.** Философия и интеграционные процессы / А. Д. Урсул. – Москва, 1981. – 182 с.
- 9. Шевчук К. Д.** Інтегрований підхід до навчання : ретроспективний аналіз / К. Шевчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія. Педагогіка і психологія. – 2007. – № 20. – С. 50–55.
- 10.** Энциклопедический словарь / гл. ред. Б. А. Введенский: в 3-х т. – Москва : Большая сов. энцикл., 1953. – 1955 с.

## СУЧАСНІ ФОРМИ ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЙ ЗІ СТОХАСТИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УНІВЕРСИТЕТІВ

Трунова О. В., Тур Г. І. Сучасні форми проведення лекцій зі стохастики для студентів економічних спеціальностей університетів.

У статті розглянуті сучасні навчальні технології, що підвищують ефективність процесу формування стохастичної компетентності студентів економічних спеціальностей університетів. Визначені основні напрями вдосконалення стохастичної підготовки майбутніх економістів. Наведений розподіл форм та методів активізації процесу навчання стохастики за темами. Сформульовані вимоги до написання електронного конспекту лекцій зі стохастики. Визначені функції робочого зошита на лекційному занятті.

*Ключові слова:* стохастика, компетентність, майбутні економісти, навчальні технології, мультимедійна лекція, електронний конспект.

Трунова Е.В., Тур А. И. Современные формы проведения лекций по стохастике для студентов экономических специальностей университетов

В статье рассмотрены современные учебные технологии, повышающие эффективность процесса формирования стохастической компетентности студентов экономических специальностей университетов. Определены основные направления совершенствования стохастической подготовки будущих экономистов. Предложено распределение форм и методов активизации процесса обучения стохастике по темам. Сформулированы требования к написанию электронного конспекта лекций по стохастике. Определены функции рабочей тетради на лекционном занятии.

*Ключевые слова:* стохастика, компетентность, будущие экономисты, учебные технологии, мультимедийная лекция, электронный конспект.

Trunova Ye. V., Tur A. I. Modern forms of lectures on stochastics for students of economics universities.

In the article the modern educational technologies increasing efficiency of formation of stochastic competence of students of economic specialties are considered. The main areas of stochastic training improvement of future economists are determined. The distribution of forms and methods to enhance the stochastics training process on topics is offered. The requirements for writing e-compendium in stochastics are defined. Functions of workbook in lectures are determined.

*Key words:* stochastics, competence, future economists, educational technology, multimedia lecture, e-compendium.

Сучасне суспільство формує соціальне замовлення економічним вишам на підготовку висококомпетентних бакалаврів, здатних виконувати свої функції відповідно до профілю на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Особливого значення під час підготовки фахівців у сфері економіки набуває оволодіння ймовірно-статистичними методами, оскільки будь-яка підприємницька діяльність пов'язана з невизначеністю досягнення кінцевого результату через вплив великого числа випадкових чинників.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає необхідність упровадження в навчальний процес сучасних освітніх технологій, форм і методів навчання, поряд з цим спостерігається значне скорочення аудиторних годин на вивчення дисципліни «Теорії ймовірностей і математична статистика» (ТЙ і МС), що, безсумнівно, призводить до необхідності підвищення ефективності навчання в аудиторії.

Питання методики навчання стохастики розглядаються в дослідженнях К. Велскера, Б. Гнеденко, А. Дограшвілі, М. Жалдака, М. Єремєєвої, А. Колмогорова, К. Куриндіної, Д. Маневича, Г. Михаліна, В. Селютіна та ін. Основною умовою досягнення цілей навчання теорії ймовірностей у зазначених роботах постає його прикладна спрямованість. Методику підготовки студентів економічних спеціальностей ВНЗ висвітлено у працях (Н. Ванжі, Г. Дутки, Л. Нічуговської, Г. Пастушок, Л. Паханової, О. Фомкіної та ін.).

Слід зазначити, що навчання стохастики в університетах здійснюється в основному з використанням традиційних форм і методів. Очевидно, що потрібен перегляд традиційних принципів побудови занять і насамперед виникає проблема підвищення ефективності лекцій.

*Метою статті є виявлення шляхів упровадження в лекційний курс ТЙ і МС сучасних освітніх технологій, форм і методів навчання, що сприяють підвищенню ефективності процесу формування стохастичної компетентності студентів економічних спеціальностей університетів.*

Лекція в університеті залишається однією з форм представлення нового навчального матеріалу. У сучасних умовах вона розглядається педагогами як застаріла форма роботи. Але це не зовсім так. Термін «лекція», запропонований Л. Бауером, це навчальна технологія, за допомогою якої представник освітнього підприємства, зазвичай викладач, використовуючи певний проміжок часу, усно надає інформацію на певну тему певному колу слухачів. За цих умов створюється навчальна ситуація, де основним завданням кожного учня є отримання інформації. Однак, лекція не повинна зводитися до простої трансляції знань, адже, як відомо, на сорок п'ятій хвилині від її початку студенти стають зовсім неуважні і забувають інформацію, подану на початку лекції [3].

Сучасна лекція повинна: бути проблемною за змістом і проведенням; бути гнучкою за структурою, даючи можливість лектору вносити корективи в ході заняття, з урахуванням відповідної реакції слухачів, що отримується на основі зворотного зв'язку; проводиться викладачем, що прагне оволодіти ораторським мистецтвом, орієнтованим не на монолог, а на дискусію або діалог зі слухачами; забезпечуватися наочними посібниками (електронний підручник, електронний конспект лекцій), елементами дистанційних технологій, професійними математичними пакетами, що дозволяють лектору оперувати яскравими образами і наочною інформацією, не зупиняючись на тривіальних, або не змістовних і не принципових питаннях процедурного або розрахункового характеру.

Великі можливості для підвищення ефективності лекції надають сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Системи мультимедіа забезпечують більшу свободу ілюстрування навчального матеріалу за рахунок застосування різних способів обробки аудіовізуальної інформації. Нині здійснюються спроби впровадження в освітній процес лекцій-презентацій, електронних підручників тощо. Проте впровадження цих форм і методів носить епізодичний, а не системний характер. Повною мірою в навчальному процесі на сьогоднішній день усі можливості сучасної комп'ютерної техніки використовуються не належним чином [1].

ТЙ і МС є особливою освітньою дисципліною в економічному ВНЗ, вона служить фундаментом для вивчення інших дисциплін, зокрема професійного циклу. З іншого боку,

курс стохастики в економічному виші є одним з найважчих для засвоєння. Виникнення труднощів при вивченні ТЙ і МС можна пояснити: специфікою стохастики як науки, яка оперує абстрактними поняттями й образами; низьким рівнем стохастичної підготовки першокурсників (початок стохастики вивчаються в шкільному курсі математики); великим обсягом досліджуваного матеріалу і невеликою кількістю аудиторних годин, відведених на його вивчення.

Основними напрямками вдосконалення підготовки майбутніх економістів вважаються: вдосконалення змісту курсу стохастики в економічному ВНЗ; підвищення рівня підготовки абітурієнтів; професійна спрямованість навчання стохастики:

– через змістовний компонент (прикладні задачі міжпредметного характеру, математичне моделювання);

– методичний компонент (проблемне, контекстне навчання, самостійна дослідницька діяльність, поєднання колективних та індивідуальних форм навчання);

– мотиваційно-психологічний компонент;

– розв'язання прикладних задач в системі не тільки практичних, але й лабораторних робіт; підготовка до вивчення спеціальних дисциплін засобами стохастики, тобто вивчення необхідної стохастичної бази; застосування інформаційних технологій у процесі навчання стохастики [3].

У процесі викладання навчальної дисципліни ТЙ і МС для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачається застосування таких навчальних технологій, як: проблемні лекції, міні-лекції, мультимедійні лекції і мозкові атаки.

Проблемні лекції спрямовані на розвиток логічного мислення студентів. У ході викладання теоретичного матеріалу лектор пропонує запитання проблемного характеру, залучаючи студентів до самостійного розв'язання відповідної задачі. Чітко і зрозуміло сформульована проблема активізує мислення студентів у пошуках правильної відповіді. Проте лектор не чекає ґрунтовної відповіді студентів, а поступово сам висвітлює розв'язання відповідної проблеми. Отже, змінюється форма взаємодії учасників освітнього процесу – студенти з пасивних «одержувачів» інформації, як це часто відбувається в рамках традиційної лекції, перетворюються на «генераторів нових знань», беручи активну участь в обговоренні та дослідженні запропонованого матеріалу, викладач вже не є просто транслятором знань, його роль – спрямовувати хід міркувань і дослідницьку діяльність студентів [2].

Міні-лекції передбачають викладення навчального матеріалу за короткий проміжок часу й характеризуються значним обсягом інформації, складністю логічних побудов та їх узагальнень. Лекційний матеріал подається в так званому структурно-логічному вигляді, зафіксовані у плані лекції питання викладаються стисло. Більш детальне вивчення матеріалу виноситься на самостійне опрацювання.

Мультимедійна лекція – форма організації навчального процесу, що поєднує традиційну лекцію і мультимедійну презентацію, яка дозволяє одночасно задіяти різноманітні форми подання навчальної інформації (графічна, текстова, аудіовізуальна), об'єднані в єдину структуру, що дозволяє донести її в максимально наочному вигляді. Мультимедійна лекція є не слайд-фільмом, не є спробою замінити викладача комп'ютером, вона є лекцією повною мірою. За такої форми організації навчального процесу викладач як і раніше залишається головною дійовою особою, крім того, у нього з'являється можливість повною мірою реалізувати свій творчий потенціал, зробити лекцію більш змістовною і



насиченою різноманітним інформаційним матеріалом. Підготовка мультимедійної лекції вимагає особливого підходу до її змісту і структури. Основоположне значення при цьому має підбір і підготовка навчального матеріалу. Якщо говорити про курс стохастичної економіки для студентів економічних спеціальностей, то серед вимог до навчального матеріалу можна виокремити такі: ретельний відбір навчального матеріалу, визначення найбільш важливого (стохастичної суті досліджуваних економічних явищ і процесів); йдучи від надлишкових математичних викладок, необхідно більше уваги приділяти обговоренню наслідків стохастичних законів, їх практичному застосуванню в повсякденному житті, економіці, спостереженню в природі, тобто курс ТЙ і МС в економічному ВНЗ повинен бути практично-орієнтованим; виходячи з того, що обсяг знань, необхідний для засвоєння студентами, все зростає, а час на його засвоєння скорочується, то навчальний матеріал необхідно ущільнювати; отже, для кращого його сприйняття навчальний матеріал повинен бути дуже добре структурованим.

Добре структурований і візуалізований навчальний матеріал може бути представлений у зручному для одномоментного сприйняття вигляді – модулі, блоки – логічно закінчені, пов'язані між собою «порції» навчального матеріалу.

Дидактичні вимоги до мультимедійних лекцій можна сформулювати досить чітко. Вони дозволяють: реалізувати науковий рівень вимог, що пред'являються до вишівських лекцій; стимулювати навчально-пізнавальну діяльність студентів; оптимальним чином візуалізувати навчальний матеріал; забезпечити універсальність виконання і варіативність представлення навчального матеріалу, що відповідає практичним потребам викладача й учнів; раціонально поєднувати різні технології представлення навчального матеріалу: синтез візуального (зокрема, мультимедійного) і вербального; забезпечувати контроль знань.

Мозкова атака як метод розв'язання проблем за дуже короткий проміжок часу передбачає спільне обговорення задачі (в малих групах) і здійснення відбору запропонованих ідей щодо її розв'язання. За формою такий підхід до активізації процесу навчання можна здійснювати у вигляді змагання.

Практичне втілення навчальних технологій за темами дисципліни ТЙ і МС наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Розподіл форм та методів активізації процесу навчання за темами навчальної дисципліни**

<b>Тема</b>	<b>Практичне застосування навчальних технологій</b>
Тема 1. Імовірнісні міри	Мультимедійна проблемна лекція з використанням мозкової атаки з питання: «Переваги та недоліки різних підходів до означення ймовірності»
Тема 2. Дискретні та неперервні ВВ і закони їх розподілу	Мультимедійна проблемна лекція «Способи задання закону розподілу ДВВ». Мозкова атака з питання: «Як знайти функцію розподілу ДВВ за відомим законом розподілу?»
Тема 3. Числові характеристики ВВ	Мультимедійна проблемна лекція з використанням мозкової атаки з питання: 1. «Як обчислити середнє значення ДВВ з нескінченною множиною значень?». 2. «Чи завжди ВВ має математичне сподівання?»
Тема 4. Багатовимірні ВВ та їх розподіл	Мультимедійна проблемна лекція з використанням мозкової атаки з питання: «У чому полягає перевага коефіцієнта кореляції як числової характеристики системи двох ВВ перед коваріацією?»

<b>Тема</b>	<b>Практичне застосування навчальних технологій</b>
Тема 5. Закон великих чисел, центральна гранична теорема	Мультимедійна проблемна лекція з використанням мозкової атаки з питання: 1. «Чому правило «трьох сигм» застосовне до будь-якого закону розподілу?». 2. «За яких умов нерівність Чебишева перетворюється на рівність?»
Тема 6. Основи математичної статистики	Мультимедійна проблемна лекція «Зв'язок між теорією ймовірностей і математичною статистикою та їх взаємний вплив»
Тема 7. Перевірка статистичних гіпотез і статистичне оцінювання параметрів	Мультимедійна проблемна лекція «Переваги та недоліки інтервального оцінювання параметрів порівняно з точковими оцінками»
Тема 8. Статистичний аналіз взаємозв'язків	Мультимедійна лекція-дискусія з питання: «У чому полягає принципова відмінність кореляційного і регресійного аналізів у математичній статистиці?»
Тема 9. Статистичний аналіз екологічних, економічних і соціальних процесів	Мультимедійна проблемна лекція «Планування системи освіти і планування кадрів»
Тема 10. Імовірнісні процеси, випадкові послідовності	Мультимедійна міні-лекція «Взаємні коваріаційна і кореляційна функції двох випадкових процесів»
Тема 11. Марківські процеси, ланцюги, потоки подій	Мультимедійна проблемна лекція «Марківські ланцюги як розвинення схеми незалежних випробувань (схеми Бернуллі) на випадок залежних випробувань»
Тема 12. Системи обслуговування марківського типу	Мультимедійна міні-лекція «Випадковий процес народження і загибелі»

На лекції поряд з мультимедійними засобами і живим спілкуванням лектора в аудиторії найбільш ефективно можна використовувати електронний конспект лекції та робочі зошити. Основні вимоги до написання електронного конспекту лекцій: насиченість малюнками, комп'ютерною графікою, відеофрагментами; побудова системи анімації так, щоб спочатку з'являвся текст, потім ілюстрація; загальна кількість слайдів – 45–60; однакові стилі заголовків і підзаголовків, напівжирний шрифт, в межах одного слайда не більше ніж два типи шрифтів; однотонний фон слайда; розташування ілюстративних матеріалів – ліворуч візуального поля екрану, текст – праворуч.

З нашої точки зору, використання робочого зошита на лекційному занятті зі стохастики у виші виконує низку функцій: пропедевтика – попереднє ознайомлення учнів з основними поняттями, визначеннями і теоремами в короткому їх викладі, а також питаннями для повторення. Під час проблемної лекції в робочому зошиті можливо сформулювати питання для обдумування, формулювання і подальшого розв'язання проблеми; синхронне конспектування матеріалу учнями; економія часу на лекційному занятті (особливо коли лекція супроводжується кресленнями, графіками, малюнками тощо); доповнення матеріалу лекції після її завершення (за матеріалами підручника чи електронного підручника); оперативний поточний контроль матеріалу, вивченого на лекції (у формі невеликого тесту, опитувальника тощо).

У структуру робочого зошита зі стохастики можуть входити такі компоненти: назва лекції; мета лекції, основні проблеми; глосарій; складні ілюстрації, схеми; основний матеріал лекції: теоретичний – для конспектування, практичний – виконання вправ за зразком, що закріплює самостійне виконання завдань; місця для відповідей на поставлені в лекції запитання; доповнення конспекту в роботі з підручником / поля.

Методика викладу, поруч із загальнодидактичними вимогами, передбачає також низку технологічних новацій: оптимальний вибір послідовності демонстрації слайдів (використовуючи гіперпосилання переходів по них), часу експозиції кожної порції навчального матеріалу, оптимальних моментів для «вмикання». Базуючись на цих положеннях, для проведення мультимедійних лекцій з курсу стохастичних процесів в економічному ВНЗ авторами розроблений комплект презентаційних матеріалів в MS Power Point. Презентації розроблені до кожної лекції з усього курсу стохастичних процесів.

Мультимедійні лекції з використанням описуваного комплекту презентаційних матеріалів проводилися протягом трьох навчальних років зі студентами економічних спеціальностей, що дозволило виявити і сформулювати деякі позитивні моменти.

Використання великої кількості ілюстративного матеріалу, передовсім динамічного ряду, відіграє величезну роль в освоєнні суті досліджуваних стохастичних явищ і процесів, а також принципів їх використання на практиці. Наочність, лаконічність і естетичність висунутого навчального матеріалу, реалізованого за допомогою інформаційних технологій, дозволяють істотно скоротити час на оформлення записів на дошці. При цьому, однак, не варто відмовлятися від використання звичайної або інтерактивної дошки.

Роздруковані слайди презентації (опорні конспекти) полегшують роботу студента з подальшого засвоєння навчального матеріалу та підготовку до іспиту. Однак потрібно пам'ятати, що записи в зошиті, зроблені студентом під час лекції, дуже важливі, тому що дозволяють задіяти різні види пам'яті.

Під час проведення мультимедійної лекції можна урізноманітнити форми організації навчальної діяльності – крім уже згадуваних проблемних лекцій та дискусій, можна організувати і дослідницьку діяльність студентів за допомогою спеціальних завдань задля опрацювання окремих найбільш цікавих і важливих питань спостереження і використання стохастичних явищ, процесів у природі й економічній практиці.

Проведення мультимедійних лекцій не вимагає спеціальної підготовки викладача, освоїти методику їх проведення можна досить легко. Проведення навчальних занять на сучасному рівні дозволяє підвищити авторитет викладача, що важливо для повноцінної взаємодії викладача і студентів.

### Література

1. Активные и интерактивные образовательные технологии высшей школе : [учеб. пособие] [Электронный ресурс] / сост. Т. Г. Мухина. – Нижний Новгород: НГАСУ, 2013. – 97 с. – Режим доступа : [www.nngasu.ru/education/high\\_education/education\\_manual.pdf](http://www.nngasu.ru/education/high_education/education_manual.pdf)
2. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза метод. рекомендации для преподавателей Новосибир. ГАУ [Электронный ресурс] : – Новосибирск : НГАУ, 2012. – Режим доступа : [www.nsau.edu.ru/file](http://www.nsau.edu.ru/file).
3. Трунова О. В. Особливості лекційного курсу стохастичних процесів для студентів економічних спеціальностей / О. В. Трунова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: Науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – № 5 (39). – С. 361–376.

**РОЗДІЛ 2**  
**ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ**  
**ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

УДК 372.851

*Юлія Ботузова*

**МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ВИЗНАЧЕНИЙ ІНТЕГРАЛ» У**  
**СТАРШІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ І**  
**ПРОГРАМНИХ ПРОДУКТІВ**

Ботузова Ю. В. Методичні особливості вивчення теми «Визначений інтеграл» у старшій школі з використанням онлайн-сервісів і програмних продуктів.

У статті порушується питання вибору навчального матеріалу та педагогічних програмних засобів, які дозволяють ефективно використовувати ІКТ під час навчання математики у старшій школі. Розкриваються особливості методики викладання теми «Визначений інтеграл» із застосуванням комп'ютерних математичних програм.

*Ключові слова:* методика навчання математики, онлайн-сервіс, математичні програми, визначений інтеграл, ІКТ у навчанні математики.

Ботузова Ю. В. Методические особенности изучения темы «Определённый интеграл» в старшей школе с использованием онлайн-сервисов и программных продуктов.

В статье поднимается вопрос выбора учебного материала и педагогических программных средств, которые позволяют эффективно использовать ИКТ во время обучения математике в старшей школе. Также рассматриваются особенности методики преподавания темы «Определённый интеграл» с использованием компьютерных математических программ.

*Ключевые слова:* методика обучения математике, онлайн-сервис, математические программы, определённый интеграл, ИКТ в обучении математики.

Botuzova Yu. V. Methodical features of the studying the topic «The Definite Integral» at high school using online services and software

The article deals with the question of material and software choice that enables the efficient use of ICT in the process of mathematics teaching at high school. Also methods of teaching the topic «The Definite Integral» using mathematical computer programs are examined in the paper.

*Key words:* methods of mathematics teaching, online service, mathematical program, definite integral, ICT in teaching mathematics.

Важко уявити сучасний процес навчання, зокрема і навчання математики, без використання інформаційних технологій, які глибоко вкоренилися в нашому повсякденному житті. Звичайно, не можна залишати поза увагою той факт, що наше суспільство є інформаційним, а сучасні старшокласники мають розвинене комп'ютерне мислення і здібні до швидкого засвоєння комп'ютерних програм. Тому вчитель, залучаючи до процесу навчання ІКТ, має змогу активізувати пізнавальний інтерес учнів, що відобразиться на рівні та якості засвоєння матеріалу.

Використання комп'ютера в навчанні математики – це один із сучасних прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів як на уроках, так і в позаурочний час. Підтверджено

багаторічним досвідом, що інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в ролі вчителя малоефективні, але вони є багатофункціональними помічниками вчителя в навчально-виховному процесі. Їх можливості можна використовувати на будь-якій стадії уроку (актуалізація знань, формування нових знань і вмінь, закріплення матеріалу), у потрібному режимі (індивідуальному, груповому чи колективному), на уроках будь-якого типу (урок-гра, урок-лекція, урок-практикум тощо).

На сьогодні існує велика кількість наукових робіт, що присвячені використанню ІКТ під час вивчення математичних дисциплін як у школі, так і у вищих навчальних закладах. Ознайомлення з публікаціями таких авторів, як Є. Вінниченко, М. Жалдак, Т. Крамаренко, І. Лупан, С. Раков, С. Семеріков, О. Співаковський, Ю. Триус та ін. дозволяє достатньо ґрунтовно вивчити цю проблему. Але величезний освітній потенціал ІКТ підштовхує до подальших досліджень, стимулює науковців, методистів, педагогів не зупинятись, а працювати в цьому ж напрямі.

*Мета статті* – розкрити методичні особливості використання онлайн-сервісів і програмних продуктів під час вивчення теми «Визначений інтеграл» у старшій школі.

Можна визначити такі критерії відбору навчального матеріалу з математики для ефективного використання ІКТ: значні труднощі під час розв'язання задач з певного розділу, значущість матеріалу для глибокого засвоєння змісту навчального предмета, реальне розв'язання задач такого типу на практиці в умовах використання комп'ютерних засобів. Як приклад, до таких тем шкільного курсу математики можна віднести: дослідження властивостей функцій та побудова їх графіків; обчислення визначених інтегралів, а також обчислення площ плоских фігур та об'ємів тіл обертання; розв'язування трикутників; знаходження найбільшого та найменшого значення функції на відрізку тощо [1].

Зокрема, розглянемо тему «Визначений інтеграл та його застосування», яка входить до розділу алгебри та початків аналізу «Первісна та інтеграл», що вивчається в 11 класі загальноосвітніх шкіл. Основна мета вивчення – ввести поняття про первісну й інтеграл; операцію інтегрування, як обернену до операції диференціювання; показати застосування інтеграла до обчислення площ криволінійних трапецій і об'ємів найпростіших тіл обертання. Програма передбачає ознайомлення учнів із застосуванням інтеграла насамперед для обчислення площ плоских фігур. Досвід показує, що коли фігура, площу якої треба обчислити, є криволінійною трапецією стандартного вигляду (обмежена зверху графіком функції  $y=f(x)$ , знизу – відрізком  $[a;b]$  осі  $Ox$ , відрізками прямих  $x=a$ ,  $x=b$ ), то в учнів не виникає труднощів у розв'язуванні такої задачі [4, с. 422]. Проблеми виникають тоді, коли фігура розміщена між графіками функцій  $y=f(x)$ ,  $y=g(x)$  або розміщена частково чи повністю під віссю  $OX$ .

Чим більше буде побудовано таких фігур і знайдено їх площ, тим краще учні засвоять цей матеріал. Але обмеженість часу уроку вимагає від учителя здійснення ґрунтовного відбору матеріалу, засобів та методів навчання задля забезпечення максимальної ефективності навчального процесу на уроці.

На сучасному етапі розвитку програмного забезпечення існує величезна кількість програм, за допомогою яких можна будувати графіки функцій. Але вибір програмного забезпечення вчителем повинен здійснюватися так, щоб з його допомогою можна було розв'язати задачу, і в той же час, щоб робота з програмою була простою, зрозумілою учням. Тому, звичайно, використовувати такі потужні математичні пакети, як Maple, Mathematika тощо. на уроках математики недоцільно. Краще звернутися до програм з доступним і простим у використанні інтерфейсом, які потребують від користувача мінімальної кількості

часу для освоєння роботи з нею. Однією з таких програм є Advanced Grapher, за допомогою якої можна будувати і обчислювати площі криволінійних трапецій. Програма Advanced Grapher дозволяє будувати різноманітні графіки на площині, здійснювати дослідження функцій, наближено і точно знаходити корені алгебраїчних рівнянь, точки екстремумів функцій однієї змінної, отримувати аналітичний вираз для похідної, виконувати чисельне інтегрування, розв'язувати нерівності графічно, здійснювати регресивний аналіз тощо [3]. Продемонструємо, як виконується побудова криволінійних трапецій та обчислення їх площ у програмі Advanced Grapher на прикладах.

**Приклад 1.** Знайдіть площу криволінійної трапеції, обмеженої графіком функції  $y = \frac{1}{(x-1)^2}$  і прямими  $y = 0$ ,  $x = -1$ ,  $x = 0$  [2, с. 264].

*Розв'язання:* Після відкриття програми Advanced Grapher (користуюсь версією Advanced Grapher Version 2.2), натискаємо кнопку «Добавить график» на панелі інструментів – на рис.1 ця кнопка підсвічена.



Рис. 1. Панель інструментів програми Advanced Grapher

У вікні, що відкрилось (рис. 2), записуємо функцію, яку хочемо побудувати: 1) вибираємо загальний вигляд функції з випадаючого списку (в нашому прикладі необхідні функції вигляду  $Y(x)$  та  $X(y)$ ); 2) вносимо рівняння функцій в рядок «Формула»; 3) вибираємо параметри графіка: товщина, стиль лінії та колір. Після того, як рівняння усіх обмежень будуть внесені і побудовані, на екрані ми отримаємо таку картинку (рис. 3).

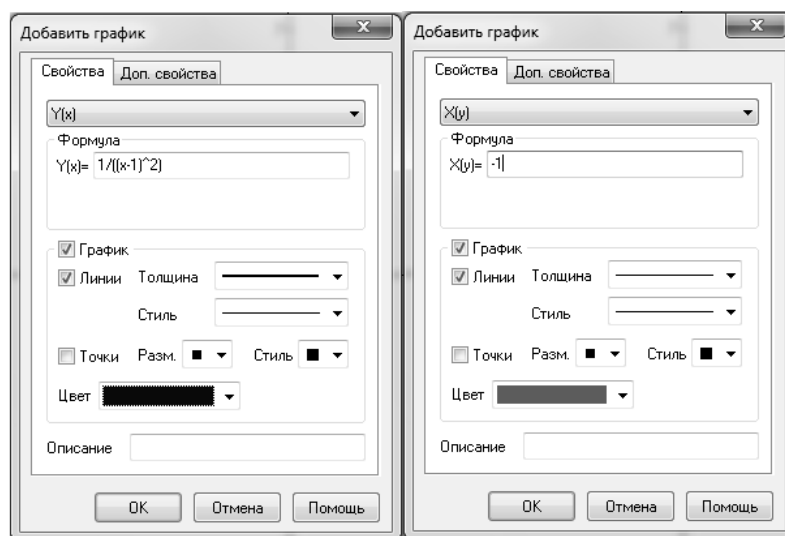


Рис. 2. Діалогове вікно для побудови графіків функцій

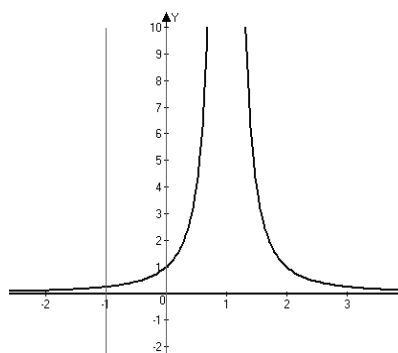


Рис. 3. Побудовані обмеження для криволінійної трапеції

Для того щоб візуально побачити цю трапецію і обчислити її площу, натиснемо на панелі інструментів (рис. 1) кнопку  $\int ydx$ . Після чого внесемо у вікно, що відкрилось, дані (рис. 4) і натиснемо кнопку «Считать». У рядку «Итог» побачимо чисельний результат для площі заданої трапеції. Натиснувши кнопку «Добавить график» (рис. 4), виберемо варіант штриховки трапеції і на екрані побачимо саму трапецію (рис. 5). Щоб збільшити або зменшити масштаб графіків по осях, є кнопки на панелі інструментів (на рис.5 масштаб збільшений по осях  $Ox$  та  $Oy$ ).

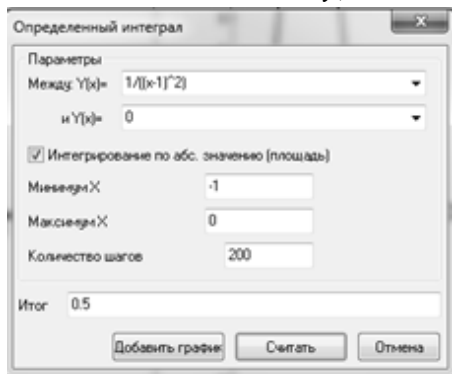


Рис. 4. Диалогове вікно для обчислення площі криволінійної трапеції, обмеженої лініями

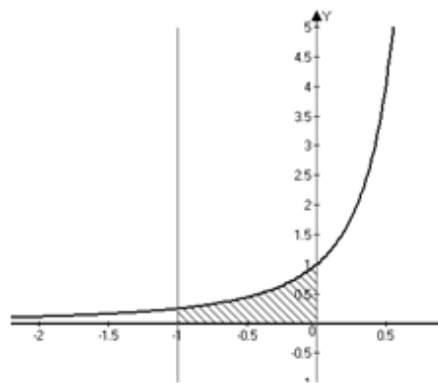


Рис. 5. Криволінійна трапеція, площа якої становить 0,5 кв.од.

**Приклад 2.** Знайдіть площу фігури, обмеженої лініями:  $y = 4 - x^2$ ,  $y = x^2 - 2x$  [2, с. 268].

*Розв'язання:* Виконаємо ті самі дії, що і в попередньому прикладі – будуємо графіки заданих функцій: це дві параболі, вітки однієї з них опущені вниз, а другої – підняті вгору (рис. 6). Щоб вказати межі інтегрування, треба знайти точки перетину цих двох парабол. Скористаємось кнопкою «Пересечения» на панелі інструментів (рис.1).

Як бачимо з рис. 6–7. графіки перетинаються в двох точках, координати яких (-1; 3) та (2;0). Отже, межі інтегрування від -1 до 2. Тепер можемо скористатись функцією програми  $\int ydx$  і побудувати та обчислити площу заданої фігури (рис. 8).

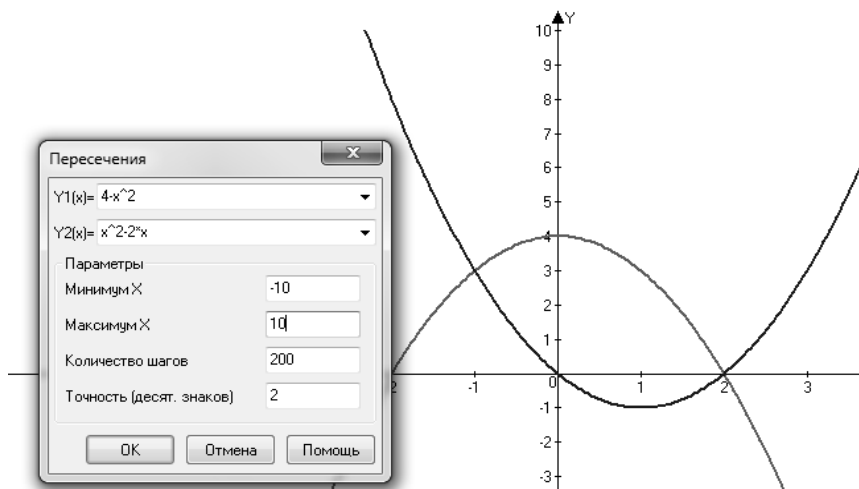


Рис. 6. Знаходження точок перетину двох графіків за допомогою програми

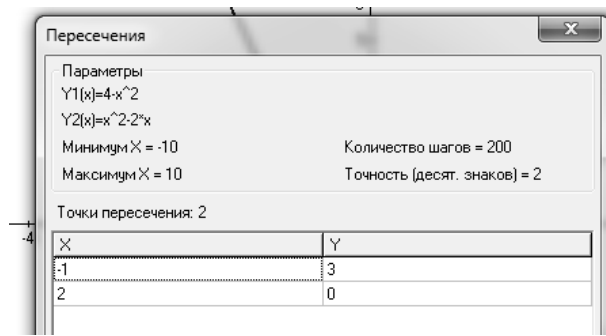


Рис. 7. Результат операції – точки перетину двох графіків

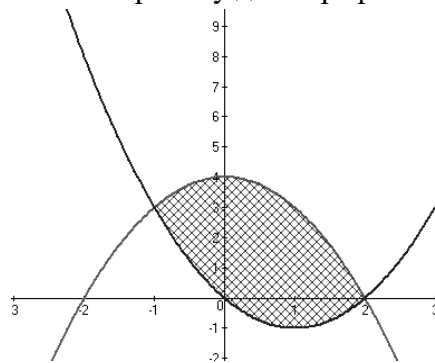


Рис. 8. Фігура, обмежена лініями  $y = 4 - x^2$ ,  $y = x^2 - 2x$ , має площу 9 кв.од.

У мережі Internet є велика кількість онлайн-сервісів, які дозволяють побудувати і обчислити площу криволінійної трапеції. Майже всі вони побудовані на основі системи WolframAlpha Mathematica. Згадана система WolframAlpha представляє принципово новий спосіб для отримати знань – не шляхом пошуку в Інтернеті, а шляхом здійснення динамічних розрахунків на основі великої колекції вбудованих даних, алгоритмів і методів.

Скористаємось одним із таких сервісів (<http://allworks.su/blog/2014-07-05-15>), і спробуємо знайти за допомогою нього площу фігури із прикладу 2 (рис.9).

### Найти площадь фигуры ограниченной линиями онлайн

Ключевые слова: *найти площадь фигуры на рисунке, заштрихованной, закрашенной, плоской, сложной фигуры, вычислить площадь фигуры.*

Предлагаем Вашему вниманию калькулятор для нахождения **площади фигуры ограниченной кривыми линиями**. Калькулятор в автоматическом режиме составляет интеграл, находит границы интегрирования, а также рисует саму фигуру на координатной плоскости. Как частный случай, калькулятор находит **площадь криволинейной трапеции**.

Введите функции:

Пример:  $y=4x-x^2$ ,  $y=4-x$

Данный калькулятор построен на основе системы **WolframAlpha Mathematica**. Все права на его использование принадлежат компании Wolfram Alpha LLC!

Рис. 9. Онлайн-сервіс для знаходження площ фігур, обмежених лініями

Після того, як натиснули кнопку «Найти площадь», з'являється вікно (рис. 10), у якому обчислена площа фігури і побудований її графік. У цьому випадку нам навіть не довелося самостійно шукати межі інтегрування, програма зробила це автоматично, що видно з інтегралу в рядку «Result» (рис. 10).



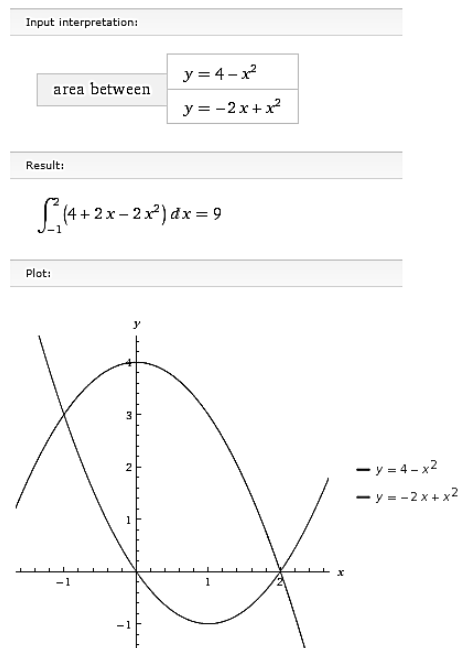


Рис. 10. Результат, виведений онлайн-сервісом

Окрім обчислення площ криволінійних трапецій, у шкільному курсі розглядається і таке застосування визначеного інтегралу, як обчислення об'ємів тіл обертання. Під час викладання цієї теми важливо, щоб учні уявляли і могли побудувати тіла обертання, об'єми яких необхідно знайти. При виборі програмного засобу головна увага приділяється не технічному обчисленню, а саме візуалізації об'ємної фігури. Найкраще задовольняє такі вимоги вітчизняний програмний комплекс GRAN-3D.

**Приклад 3.** Знайдіть об'єм тіла, утвореного обертанням навколо осі абсцис фігури, обмеженої лініями:  $y = x^2$ ,  $y = x$  [2, с. 273].

*Розв'язання:* графіки функцій, що будуть обертатися навколо осі  $Ox$  і утворювати тіло обертання, стандартні. Їх легко побудувати (уявити) та навіть усно знайти їх точки перетину:  $(0;0)$ ,  $(1;1)$ . Таким чином знайдені межі інтегрування, що будуть підставлятись у формулу

для обчислення об'єму тіла обертання:  $V = \pi \int_a^b f^2(x) dx$ .

У цій задачі маємо 2 графіки, які обидва будуть обертатись навколо осі  $Ox$ , утворюючи тіла обертання (одне з них буде зовнішнє, друге – внутрішнє). Почнемо з другого, що задається твірною  $y = x^2$ .

Відкривши програму GRAN-3D, заходимо в меню «Об'єкт» і вибираємо – «Поверхня обертання» (рис. 11), або можна натиснути цю ж кнопку на панелі інструментів.

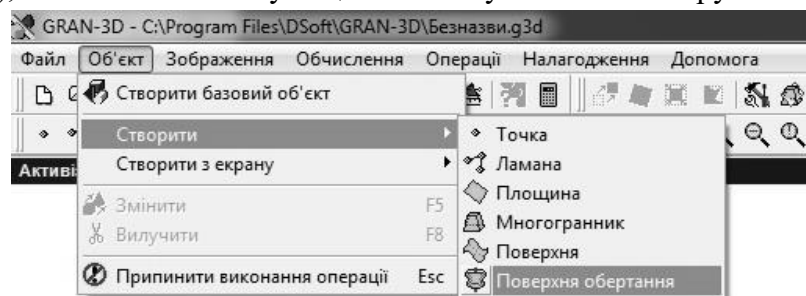


Рис. 11. Випадаюче меню програми GRAN-3D

Після цього відкриється діалогове вікно, у якому необхідно записати умову задачі (рис. 12):

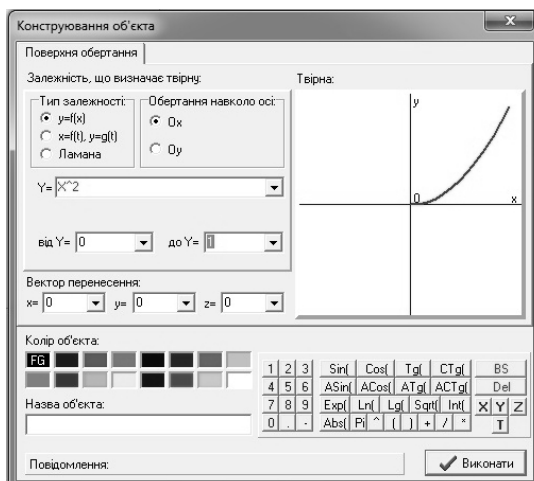


Рис. 12. Діалогове вікно для побудови поверхні обертання

Як видно з рис. 12, на екрані одразу з'являється твірна, що при обертанні утворить необхідну поверхню. Натиснувши кнопку «Виконати», на екрані побачимо таку картинку (рис. 13 а):

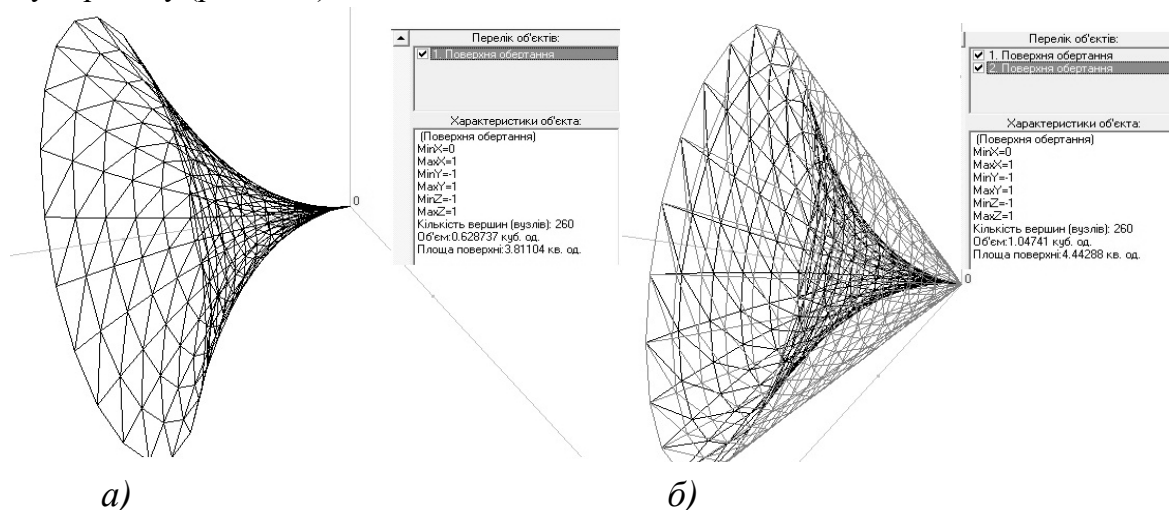


Рис. 13. а) Поверхня обертання з твірною  $y = x^2$

б) Тіло обертання з порожниною всередині

Також на екрані з'являється панель з переліком об'єктів та їх характеристиками (рис. 13 а–б). Зокрема, серед характеристик можемо побачити наближене значення об'єму тіла обертання.

Виконавши аналогічні дії, побудуємо в програмі і друге тіло. Для більшої наочності можна вибрати в діалоговому вікні інший колір (рис. 12). Отримаємо наступну картинку, яку програма дозволяє роздивитися з усіх боків, так на рис. 13 б, можна побачити вже інший ракурс.

Програма наближено рахує об'єми обох тіл, що фігурують у задачі. Щоб знайти об'єм заданого тіла, необхідно від об'єму зовнішнього тіла відняти об'єм внутрішнього (рис.13 б).

Учням можна запропонувати обчислити такі вирази:  $V_1 = \pi \int_0^1 x^4 dx$ ,  $V_2 = \pi \int_0^1 x^2 dx$ ,  $V = V_2 - V_1$ .

Підставивши замість  $\pi$  його наближене значення 3,14, порівняти отримані результати з

результатами, які видала програма:  $V_1 = 0,628737$  куб.од.,  $V_2 = 1,04741$  куб.од., тоді  $V = 1,04741 - 0,628737 = 0,418673$  куб.од.

Як бачимо, працювати з описаними вище програмними засобами легко, що дозволяє швидко отримати результат і за короткий час розв'язати більшу кількість задач, ніж це можна було б зробити на папері або на дошці.

Отже, можна зробити висновки: ІКТ можуть замінити певні традиційні засоби навчання, що використовуються для посилення наочності; використання ІКТ на уроках математики дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, розвивати їхнє наочно-образне та наочно-дієве мислення; при правильному використанні дозволяють підвищити ефективність навчального процесу. Використовуючи ІКТ на уроках математики, учитель досягає реалізації таких цілей навчання, як розвиток пізнавальних потреб, розвиток навичок та вмінь в експериментально-дослідницькій діяльності, розвиток системного мислення, формування інформаційної культури. Обсяг інформації, що міститься в мережі Internet, надає змогу підвищення ефективності самоосвіти учнів. У подальшому плануємо розглянути можливості ІКТ під час проведення факультативів та гурткових занять з математики.

### Література

**1. Евстегнеева А. С.** Применение компьютера в курсе математики средней школы / А. С. Евстегнеева // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 1–3. **2. Мерзляк А. Г.** Алгебра. 11 клас: [підруч. для загальноосвіт. навч. закладів: академ. рівень, проф. рівень] / А. Г. Мерзляк, Д. А. Номіровський, В. Б. Полонський, М. С. Якір. – Харків: Гімназія, 2011. – 431 с. **3. Ноздрачева В. П.** Об использовании программы Advanced Grapher в качестве виртуальной моделирующей среды для преподавания высшей математики [Электронный ресурс] / В. П. Ноздрачева // Электронный журнал Вопросы Интернет Образования. – Режим доступа: [http://vio.uchim.info/Vio\\_31/cd\\_site/articles/art\\_4\\_1.htm](http://vio.uchim.info/Vio_31/cd_site/articles/art_4_1.htm) **4. Слєпкань З. І.** Методика навчання математики: [підруч. для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів] / З. І. Слєпкань. – Київ: Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.

УДК 378.147.385:811.112.2

*Ірина Бронетко*

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Бронетко І. А. Дослідно-експериментальне навчання англomовної лінгвосоціокультури учнів старшої школи.

У статті окреслено етапи формування в учнів старшої школи лінгвосоціокультурної компетенції: лінгвістичний, ситуативний, інтегративно-творчий та відповідно ним різні типи вправ країнознавчої тематики.

*Ключові слова:* лінгвосоціокультурна компетенція, лінгвістичний, ситуативний, інтегративно-творчий етап.

Бронетко И. А. Экспериментальное обучение английской лингвосоциокультуре учеников старшей школы.

В статье разработаны этапы формирования лингвосоциокультурной компетенции: лингвистический, ситуативный, интегративно-творческий и соответствующая система упражнений со страноведческой тематикой.

*Ключевые слова:* лингвосоциокультурная компетенция, лингвистический, ситуативный, интегративно-творческий этапы.

Bronetko I. A. English lingual socio-culture experimental training of high school students

This article deals with stages of formation of lingual and sociocultural competence of pupils of high school: lingual, situational, integrative creative and corresponding system of exercises with country-studying component.

*Key words:* lingual and sociocultural competence, lingual, situational, integrative creative stages.

Теоретико-методологічні засади навчання іноземних мов у контексті міжкультурної комунікації висвітлено в роботах таких науковців, як: І. Бім, О. Бігич, С. Боднар, Н. Бориско, Є. Верещакін, В. Воробйов, І. Зимня, В. Костомаров, О. Монтсьєв, В. Маслова, Ю. Пассов, І. Рогова, В. Сафонова, О. Тарнапольський, С. Тер-Мінасова, Г. Томакін, Л. Блумфілд, Д. Браун, Ян Ван Дайк та ін. Результати досліджень стали основою для розробки методики формування іншомовної соціокультурної компетенції: в учнів загальноосвітніх шкіл засобами позакласної (О. Шиліна) і проектної (Ю. Бевзін) роботи; у процесі навчання англійського діалогічного мовлення (Ю. Кузьменко), на основі текстів-полілогів культурно-країнознавчого характеру (Л. Головчук) у студентів немовних спеціальностей: психологічного (І. Султанова), технічного (В. Топалова), фінансово-економічного (О. Щербакова), нефілологічного (Р. Гришкова) профілів; студентів мовних спеціальностей у процесі читання публіцистичних (О. Бирюк), прагматичних (Л. Біркозаєва), художніх (Л. Рудакова, О. Профотаєва) текстів, навчання монологічного і діалогічного мовлення (А. Гордєєва), фразеології (К. Балабуха), позанавчальної діяльності (С. Шеховцова), професійної підготовки (І. Закір'янова), засобами фольклорного матеріалу (Н. Бачинська). Водночас проблема формування англійської лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами електронного підручника була поза увагою науковців.

*Мета статті* – визначити етапи формування лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи.

На підставі існуючих у науковій літературі дефініцій лінгвосоціокультурної компетенції, узагальнень практичного досвіду науковців, інтеграції різних наукових підходів до розуміння сутності лінгвосоціокультурної компетенції, визначаємо поняття «англійська лінгвосоціокультурна компетенція учнів старшої школи» як цілісну систему вмінь використовувати знання мови, країнознавчі та фонові знання про національні традиції, норми і цінності національної культури, специфіку вербальної та невербальної поведінки, яка прийнята у певній культурі, звичаї і факти країни, мова якої вивчається, лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови, що в сукупності надає учням можливість досягати у такий спосіб повноцінної комунікації.

Формування АЛСКК учнів старшої школи здійснюємо на основі компетентнісного, особистісно-діяльнісного, комунікативного, лінгвістичного, текстоцентричного та соціокультурного підходів.

У структурі АЛСКК виокремлюємо мовну, мовленнєву, лінгвістичну, текстову, соціокультурну та країнознавчу компетенції.

Складниками мовної компетенції визначаємо фонетичну, граматичну та лексичну компетентності. До складу мовленнєвої компетенції включаємо компетенцію в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Лінгвістична компетенція містить семантичні, синтаксичні,

морфологічні, фонетичні та лексичні знання. Текстова компетенція у нашому дослідженні передбачає комплекс знань і умінь сприймати, продукувати й інтерпретувати тексти різних типів (стосовно нашого дослідження – це автентичні тексти, автентичні повідомлення, афіши, слогани, справжні літературні, образотворчі твори, газетні або літературні статті, особисті листи, анекдоти, уривки зі щоденників підлітків, реклама, кулінарні рецепти, казки, інтерв'ю, науково-популярні тексти) з навчальною метою. Соціокультурну компетентність трактуємо як комплекс соціокультурних знань, навичок та вмінь, оволодіння якими забезпечує здатність учнів розрізняти специфіку культурної та мовленнєвої поведінки носія мови, виокремлювати соціокультурний контекст в іншомовному мовленні.

Цілями формування АЛСКК учнів старшої школи є практична, освітня, розвивальна, виховна, соціокультурна. З урахуванням цілей навчання англійської мови в загальноосвітніх школах було виокремлено компоненти змісту навчання АЛСКК учнів старшої школи: 1) позамовний, 2) лінгвістичний, 3) соціокультурний, 4) діяльнісний. Перший передбачає сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації. Лінгвістичний компонент складається з мовного та мовленнєвого матеріалу. До соціокультурного компонента змісту навчання англійської мови відносимо тексти країнознавчого та соціокультурного характеру. У структурі діяльнісного компонента визначено фонетичні, лексичні та граматичні навички; вміння у різних видах мовленнєвої діяльності: в говорінні (діалогічному і монологічному мовленні), аудіюванні, читанні і письмі.

Оптимальним для формування АЛСКК учнів старшої школи визначено раціональне поєднання дидактичних (послідовності й систематичності, активності, індивідуалізації, творчості, наочності) та методичних (комунікативності, автентичності навчального матеріалу, технічного комунікативно-інформаційного забезпечення) принципів. Найбільш ефективними методами формування АЛСКК учнів старшої школи виявлено: кейс-метод, проблемне навчання, проектні технології, комунікативно-ситуативний метод, електронний підручник.

Згідно з тематикою дослідження формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старших класів загальноосвітньої школи здійснюємо в три етапи: лінгвістичний (вивчення лексики, граматики, фонетики); ситуативний (формування діалогічного та монологічного мовлення у ситуаціях соціально-побутової та соціокультурної тематики), інтегративно-творчий (використання інформації, отриманої з автентичних текстів для формування всіх видів мовленнєвої діяльності з метою вживання у подальшій навчальній, соціокультурній діяльності).

Перший етап – лінгвістичний – було спрямовано на формування фонетичної, лексичної, граматичної компетенції: активізацію фонових знань учнів з теми, що вивчається, а також на нівелювання труднощів фонетичного та лексико-граматичного характеру, що далі забезпечить повну концентрацію уваги учнів старшої школи на змісті автентичних текстів.

Метою другого етапу – ситуативного – був розвиток в учнів старшої школи умінь відтворювати набутті знання в ситуаціях іншомовного спілкування в діалогічній та монологічній формах (культурознавчої та соціопобутової тематики), аудіюванні і письмі.

Третій етап – інтегративно-творчий – орієнтовано на розвиток продуктивних умінь відтворювати отриману з автентичних текстів інформацію у навчальній та соціокультурній діяльності з аргументацією власної точки зору щодо виникаючих проблем з опорою на знання.

Виходячи з того, що учні старших класів загальноосвітніх шкіл для формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції повинні навчитися читати тексти з

автентичних джерел, відтворювати отриману з них інформацію у діалогічному і монологічному мовленні, у ситуаціях соціокультурної спрямованості, метою першого етапу було оволодіння фонетичною, лексичною, граматичною компетенціями для подолання і зняття труднощів формальної сторони мовлення, які б гальмували процес навчання. Отже, першою метою лінгвістичного етапу було формування фонетичної компетенції через опанування знаннями правил нормативної вимови звуків, слів, формування навичок сприймання та нормативного озвучення ізольованих ЛО та словосполучень з ними, а також лінгвістичних умінь сприйняття та нормативної вимови речень з цими ж мовними одиницями. Фонетичні знання набувалися шляхом почергового озвучування слів, фонетичні навички формувалися шляхом прослуховування слів, що вивчалися, їх повторенням за носієм мови (програма електронного підручника в ізольованому вигляді і в словосполученнях). Якість набутих знань перевірялась шляхом диференціації і впізнання ізольованих фонетичних явищ, трансформації й підстановки фонетичних явищ, складання монологів і діалогів з теми заняття з використанням нових і засвоєних раніше фонетичних явищ.

Другою метою цього етапу було формування лексичної компетенції через надання знань сутності ізольованих ЛО, формування навичок сприйняття та відтворення цих же ЛО у словосполученнях та розвиток умінь читати речення й тексти з раніше вивченими ЛО. Набуття лексичних знань здійснювалося шляхом відтворення окремих ЛО рідною мовою при їх сприйнятті англійською (рецептивні знання) та англійською при їх сприйнятті рідною мовою (репродуктивні знання). Лексичні навички формувались шляхом запам'ятовування словосполучень і речень зі словами, що вивчалися, їх перекладу на рідну мову, продукування власних словосполучень і речень на основі доповнення та розширення наданих зразків, а також перекладу з іноземної на рідну і навпаки. Якість набутих знань перевірялась шляхом прямого і зворотнього перекладу окремих слів, заповнення пропусків у реченнях, знаходження відповідників, написання коротких монологів та діалогів з використанням нових мовних явищ.

Третя мета лінгвістичного етапу спрямовувала на формування граматичної компетенції через надання знань з правил граматики, формування навичок сприйняття та відтворення граматичних структур, що вивчалися. Набуття граматичних знань відбувалося шляхом відтворення окремих граматичних одиниць рідною мовою при їх сприйнятті англійською (рецептивні знання) та англійською мовою при їх сприйнятті рідною (репродуктивні знання). Формування граматичних навичок здійснювалося шляхом виділення в тексті граматичних структур, їх перекладу на рідну мову, продукування власних речень на основі доповнення та розширення наданих зразків, а також їх перекладу з іноземної на рідну і навпаки, структурами та лексичними одиницями, що вивчалися та їх продукування в процесі розширення, уточнення та доповнення інформації. Якість набутих знань перевірялась шляхом розпізнавання граматичних структур у реченні, перекладу речень, виконання лексико-граматичних текстів (альтернативні, перехресні, на заміну), написання коротких монологів та діалогів з використанням нових мовних явищ.

На цьому етапі значна увага приділялась зняттю лексико-граматичних труднощів при читанні, аудіюванні аутентичних текстів. Досягнення цієї мети передбачало: нормативну вимову окремих ЛО, нормативну вимову зв'язних за змістом ЛО на рівні словосполучення, речення, семантизація окремих ЛО, зв'язних за змістом лексико-граматичних одиниць на рівні словосполучення та речення.

Досягнення цілей лінгвістичного етапу сприяло здійсненню наступного –

ситуативного етапу, який було спрямовано на розвиток в учнів старших класів загальноосвітніх шкіл умінь відтворювати набутті знання в ситуаціях соціокультурного спілкування в діалогічній та монологічній формах.

Першою метою цього етапу є навчання учнів спілкуванню на базі тематичних ситуацій. Для досягнення цієї мети в учнів розвиваються рецептивні передмовленнєві вміння через: 1) читання текстів, діалогів; 2) демонстрацію прочитаного у вигляді його переказу, діалогів, що складаються учнями на основі прочитаного змісту з додаванням реплік, які не вносять зміни до змісту. Тексти з культурознавчою тематикою та діалоги з соціокультурної тематики є засобами навчання. Рівень розвитку цього вміння перевіряється за допомогою тестів на розуміння змісту прочитаного.

Для засвоєння цієї ж мети в учнів розвиваються репродуктивні передмовленнєві вміння через: 1) відтворення змісту прочитаних текстів; 2) виклад змісту тексту після аудіювання; 3) драматизацію змісту у вигляді монологів, діалогів. Це вміння розвивається з використанням таких засобів навчання, як: питання, що деталізують слова та словосполучення, опори з наочності, що розкривають зміст прочитаних і прослуханих текстів і діалогів за соціокультурною тематикою.

Розвиток продуктивних передмовленнєвих умінь відбувається через складання діалогів та монологів за змістом з опорою на: а) деталізуючі питання, б) ключові питання, в) деталізуючі слова і словосполучення, г) ключові слова і словосполучення, д) на візуальні опори, які поступово розкривають зміст комунікації. Уміння такого рівня розвивається за допомогою різновидів наочності. Рівень розвитку цього вміння перевіряється тестами, які визначають якість мовної та мовленнєвої підготовки учнів у створюваних ними діалогах та монологах.

Друга мета спрямована на навчання учнів усного спілкування на основі випадкових непередбачених обставин. Для досягнення цієї мети розвивається реально-мовленнєве вміння першого рівня складності. Воно складається з драматизації розмови на основі непередбаченого повідомлення, ситуації, що виникає, розмови і розвивається: 1) завдяки швидкій мовленнєвій реакції на мовленнєві стимули, що поступово ускладнюються; 2) продукування мовленнєвих стимулів, що поступово ускладнюються; 3) драматизацію переговорів, що виникають на основі різних обставин. Рівень розвитку цього вміння за допомогою тестів на адекватність мовленнєвої поведінки учасників діалогічного спілкування.

Наступне реально-мовленнєве вміння другого рівня складності реалізується через драматизацію розмови на основі повідомлення, що спонтанно виникає. Це вміння розвивається шляхом прослуховування повідомлення новини і драматизації відповідних розмов без попередньої підготовки. Рівень розвитку цього вміння оцінюється за допомогою тестів, що виявляють ступінь прояву реакції на сприйняту інформацію.

Реально-мовленнєві вміння третього рівня складності виявляються в драматизації розмови, що виникає при спонтанних побутових проблемах на соціокультурну тематику. Вміння цього рівня розвиваються шляхом драматизації полілогів на основі сюжету побутової соціокультурної проблемної ситуації. Рівень розвитку цього вміння оцінюється за допомогою тестів, що перевіряють культуру мовлення комунікантів. Досягнення цього рівня у більшості учнів констатує можливість переходу до третього етапу навчання.

Інтегровано-творчий – третій етап – мав три мети навчання: 1) навчання учнів старших класів загальноосвітніх шкіл англomовної лінгвосоціокультурної компетенції на основі розробленого спецкурсу засобами електронного підручника; 2) навчання на основі

самостійно введеної інформації до спецкурсу.

Для досягнення першої мети навчання в учнів розвиваються: 1) рецептивно-інтегративні вміння шляхом читання текстів зі спецкурсу. Контроль їх розуміння здійснюється за допомогою тестів; 2) репродуктивно-інтегровані вміння – шляхом монологічного та діалогічного відтворення змісту набутих даних. Контроль рецептивно-інтегративних умінь здійснюється за допомогою тестів, що визначають адекватність реплік, відтворених учасниками полілога до змісту прочитаної інформації.

Для досягнення другої мети в учнів розвиваються: 1) аналітико-інтегровані вміння шляхом пошуку додаткової інформації у мережі Інтернет та її систематизація. Контроль розвитку цього вміння здійснюється за допомогою тестів, що визначають смислову відповідність самостійно дібраного матеріалу з додаткових джерел тому, що вивчається.

2) трансформаційно-інтегрованих умінь шляхом уведення додаткової інформації в навчальні тексти і створення в такий спосіб, вторинних інформаційно-розширених текстів. Контроль розвитку вміння здійснюється за допомогою тестів, які визначають кількість і змістову якість додатково введеної інформації;

3) презентаційно-інтегровані вміння шляхом багаторольового відтворення змісту розроблених текстів, їх монологічного та діалогічного обговорення. Контроль розвитку даного вміння відбувається за допомогою тестів, які визначають адекватність мовленнєвої поведінки комунікантів змісту розширених текстів.

Для досягнення третьої мети навчання у студентів розвиваються: 1) інтерпретаційно-інтегровані вміння шляхом відтворення розширеної інформації в особистісній інтерпретації. Контроль розвитку цього вміння здійснюється за допомогою тестів, які визначають якість і кількість самостійних суджень відносно до вивченої розширеної інформації; 2) прогнозовано-інтегровані вміння шляхом драматизації розширеної інформації з прогнозуванням певних обставин для поглиблення значущості його змісту. Контроль розвитку цих умінь відбувається за допомогою тестів, які визначають кількість і якість висловлених ідей щодо вдосконалення предмета, що вивчається.

На кожному з етапів ми намагалися досягнути поставлених цілей та впровадити розроблену систему вправ для формування англomовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, яка мала свої особливості.

Під час розробки системи вправ до електронного підручника ми послуговувались класифікацією вправ, спрямованих на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної компетенції учнів. Добираючи вправи на формування лінгвосоціокультурної компетенції старшокласників, урахували такі чинники: 1) культурологічний; 2) тематично-змістова єдність; 3) психологічний.

Розроблена система вправ включає репродуктивні, репродуктивно-креативні, креативні (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні) вправи. Систему вправ і завдань було зорієнтовано на реалізацію усіх видів мовленнєвої діяльності: слухання як особливий вид сприймання розвиває вміння відтворювати матеріал, порівнювати країнознавчий матеріал тексту з українськими фактами, визначати в ньому головне (основну думку, тему, мікротеми), читання й говоріння вдосконалює і закріплює зазначені вміння, розвиває здатність яскраво висловлювати свою думку в діалогах та дебатах на історичну або культурологічну тему. Вправи слухово-, зорово-мовленнєві, слухово-, зорово-моторні спрямовані на вдосконалення навичок через зорове й слухове сприймання усно фіксують особливості мовлення учнів задля його подальшого продукування, створює самостійні висловлювання в полілогах.



Окрім вправ, згрупованих за етапами експериментальної методики, старшокласникам було запропоновано вправи, що відзначаються місцем та формою проведення, тематикою, ступенем пізнавальної активності учнів, критерієм комунікативності.

Було використано такі види вправ:

1) За місцем проведення: класні вправи проводилися з метою закріплення нових знань, розвитку мовленнєвих умінь старшокласників; домашні вправи виконувалися учнями вдома після ознайомлення й усвідомлення нових мовленнєвих понять. Домашні вправи мали найчастіше творчий характер: Уявіть ситуацію: вам запропонували виступити на конференції з благоустрою нашої країни з доповіддю з теми «Якщо б у Вас був шанс побудувати краще суспільство, щоб Ви змінили». Підготуйте доповідь за такими пунктами: голова суспільства – монарх чи президент; основні закони та права людей; громадський порядок; відносини з сусідніми державами.

2) За формою проведення: усні та письмові вправи були спрямовані на вдосконалення навичок учнів сприймати і продукувати діалоги різних типів й для різних ситуацій: Складіть діалог з теми «Місто 3000». Обміркуйте такі пункти: місце знаходження, типи домів, сприятливі умови проживання, розваги, джерело енергії тощо.

3) За ступенем самостійності: групові, колективні та індивідуальні вправи застосовувалися задля перевірки рівня сформованості вмінь і навичок діалогічного мовлення та їх використання в процесі мовленнєвої діяльності: а) виконання тестових вправ; б) заповнення таблиць власними прикладами; в) тлумачення країнознавчих термінів; г) створення діалогів, полілогів, дискусій тощо.

Індивідуальні вправи виконувалися самостійно й були зорієнтовані на комунікативно-творчий характер діяльності старшокласника (порівняльний аналіз країнознавчого тексту), створення власних текстів (порівняння інформації про англomовні країни з тексту та додаткових фактів з теми про Україну). Наприклад: а) проаналізуйте текст про правила поведінки у Великобританії. Зробіть листівку для свого іноземного друга як поводитися в Україні. Розділіть текст на дві колонки: що можна робити і що не треба – гарні та погані манери поведінки.

Для розвитку лінгвістичної компетенції використовуються вправи на розвиток лексичних, граматичних, фонетичних знань, умінь і навичок. На розвиток лексичних знань використовуємо презентаційні, імітаційні, перекладні вправи. При виконанні вправ увага зверталася не тільки на розуміння учнями країнознавчих текстів, їх сприймання та відтворення, але й на грамотність учнів, що передбачала вдосконалення граматичних і фонетичних знань і практичних умінь, доречне використання лінгвістичних понять, користування словниками з електронного підручника та додаткової країнознавчої інформації з інтернет-мережі.

Для розвитку граматичних і фонетичних знань старшокласникам пропонувалися вправи на текстовій основі. Для набуття фонетичних знань, розвитку фонетичних навичок пропонуються вправи на:

1) презентацію лексичної інформації в письмовій формі та її семантизація з наголосом на рідну мову; 2) написання ізольованих слів у їх транскрипційному виразі та їх усне озвучення; 3) написання слів, що вивчаються, в їх буквеному виразі на основі наданої транскрипції та їх читання; 4) розпізнавання слів за їхніми першими і останніми буквам на слух; 5) написання похідних форм від слів, що вивчаються.

Для набуття знань вживання нових граматичних одиниць в реченнях пропонуються такі методичні дії: 1) презентація граматичної інформації в граматичних структурах;

2) читання речень-прикладів, зміст яких відповідає темі, що вивчається; 3) складання речень шляхом розташування слів в правильному порядку.

Усі ці дії виконуються за допомогою таких технічних засобів, як таблиця неправильних дієслів, картки з граматичними структурами. Перевіряються знання граматики, що вивчається, шляхом перекладу речень з іноземної мови на рідну та з рідної на іноземну.

Отже, окреслені нами етапи дослідно-експериментального навчання учнів старшої школи та відповідна система вправ сприяють формуванню лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи.

УДК 371.64:378.14:373.5

*Тетяна Вакалюк, Вікторія Поліщук*

## **ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ**

Вакалюк Т. А., Поліщук В. В. Перспективи використання хмарних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів України.

У статті на основі аналізу наукової літератури наведені безумовні перспективи використання хмарних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах України. Проаналізовано перспективи використання таких хмарних сервісів, як Office 365, Google Apps, Prezi. Наведено приклади їх використання в навчальному процесі шкіл України. З'ясовано, що хмарні технології з легкістю розв'язують проблему навчальних закладів, яка полягає в неможливості своєчасного оновлення програмного та апаратного забезпечення.

*Ключові слова:* новітні технології, інформаційно-комунікаційні технології, хмарні технології, хмарні сервіси, навчальний процес.

Вакалюк Т. А., Полищук В. В. Перспективы использования облачных технологий в учебном процессе общеобразовательных учебных заведений Украины.

В статье на основе анализа научной литературы приведены безусловные перспективы использования облачных технологий в общеобразовательных учебных заведениях Украины. Проанализированы перспективы использования таких облачных сервисов, как Office 365 Google Apps, Prezi. Приведены примеры их использования в учебном процессе школ Украины. Установлено, что облачные технологии с легкостью решают проблему учебных заведений, которая заключается в невозможности своевременного обновления программного и аппаратного обеспечения.

*Ключевые слова:* новейшие технологии, информационно-коммуникационные технологии, облачные технологии, облачные сервисы, учебный процесс.

Vakalyuk T. A., Polishchuk V. V. Prospects of cloud technologies use in the training process of comprehensive educational institutions of Ukraine.

On the basis of analysis of scientific literature the prospects of cloud technologies use in comprehensive educational institutions of Ukraine are considered. The prospects of cloud services such as Office 365, Google Apps, Prezi are analyzed. Examples of their use in training process of comprehensive educational institutions are given. It is analysed that cloud technologies solve the problem of educational institutions to update software and hardware timely.

*Key words:* new technologies, information and communication technologies, cloud

technologies, cloud services, training process.

У наш час спостерігається стрімкий розвиток інформаційних технологій не лише в нашій країні, але й у світі загалом. Суспільство вже звикло до зручності використання комп'ютерних технологій у різних сферах людської діяльності, зокрема, і в навчальному процесі. Кожен учитель загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) намагається вдосконалити навчальний процес та урізноманітнити його використанням на уроках комп'ютерної техніки. За допомогою новітніх технологій учителю зручніше подати новий матеріал, а дітям легше його сприйняти. Сучасні діти вперше зустрічаються з комп'ютером у досить ранньому віці, тому такі нововведення для них є досить зручними.

Проте все вищезазначене потребує відповідного програмного та апаратного забезпечення, яке постійно оновлюється. Для того щоб підтримувати комп'ютери в належній формі, потрібно мати необхідне фінансування, адже нове програмне забезпечення (ПЗ) з'являється буквально щодня і коштує немало. На жаль, школи не достатньо фінансуються державою, тому не мають змоги йти в ногу з часом.

Питанням теорії використання хмарних технологій у навчальному процесі досліджували такі науковці, як В. Биков, М. Жалдак, Л. Меджитова, З. Сейдаметова, С. Семеріков, О. Спирін та ін. Проблеми використання хмарних обчислень для організації тестування присвячені розробки Н. Морзе, О. Кузьминської. Створенню освітніх ресурсів у середовищі Moodle на основі хмарної технології приділяють увагу у своїх роботах науковці І. Войтович та В. Сергієнко.

*Метою статті* є розглянути перспективи використання хмарних технологій у ЗНЗ України.

На прикладі багатьох розвинених країн світу можна сказати, що розв'язанням цієї проблеми є впровадження в навчальний процес так званих «хмарних технологій». «Хмарні технології – це технології, які надають користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення, як онлайн-сервіса» [3].

Такі новітні методи навчання спрямовані на вдосконалення навчального процесу, вони зможуть забезпечити учнів відповідним сучасним ПЗ, і школярі зможуть навчатися в темпі розвитку комп'ютерних технологій, що є необхідною умовою інтеграції до європейського освітнього простору, при цьому із збереженням національних традицій в освіті України.

Щоб мати належну якість освіти, яка була б конкурентоспроможною у світі, ЗНЗ України повинні вдосконалювати навчальний процес, вносити в нього щось нове, та, головне, крокувати в ногу з часом.

Хмарні сервіси нині не використовуються в більшості шкіл України, проте їх упровадження стрімко зростає.

Наприклад, навчальні заклади нашої країни можуть вже зараз безкоштовно використовувати хмарні технології, які надає компанія Microsoft Україна. Для впровадження нових форм проведення уроку, зберігання даних та обміну ними, школи України можуть використовувати хмарний сервіс Office 365 [5]. Це є офісний пакет, який розміщений у «хмарі».

Такий хмарний офісний пакет є зручним у використанні, адже у його основі лежать пакети програм, які вчителі та учні звикли використовувати як у навчанні, так і в повсякденному житті. До складу цього пакету входить:

- Microsoft Office Plus, який призначений для роботи з документами;
- Exchange Online, за допомогою якого можна використовувати сервіси електронної пошти Outlook, а також захищати комп'ютер від вірусів, використовувати календар та калькулятор;
- SharePoint, який служить для створення веб-сайтів та внутрішньої соціальної мережі;
- Lync Online, за допомогою якого можна створювати конференції між користувачами Office 365, обмінюватися миттєвими повідомленнями.

Office 365 має базовий тарифний план, який безкоштовний для всіх ЗНЗ України. Цим сервісом уже користуються багато українських шкіл та університетів (всього понад 237 тисяч облікових записів) [2].

Також увагу варто приділити такому хмарному сервісу, як Google Apps. Його використання в навчальному процесі надає безліч переваг, а також може забезпечити учнів необхідними додатками для роботи на уроках та самостійної роботи вдома. Серед них:

- Google Docs – офіс on-line;
- Google Maps – набір карт країн світу;
- Google Sites – безкоштовний хостинг;
- Google Translate – перекладач.

Перед тим як говорити про хмарні технології як звичне та постійне явище в навчальних закладах України, потрібно розглянути всі позитивні та негативні моменти впровадження їх в освіту.

Використання хмарних технологій має багато переваг. Надані сервіси є надійними, адже мають високу функціональність. У свою чергу, дані зберігаються у «хмарі», що значно заощаджує пам'ять комп'ютера, а обсяг дискового простору є великим. Доступ до даних, ресурсів і сервісів здійснюється індивідуально, користувач має змогу самостійно фільтрувати небажаний контент з боку системи, також робити це має змогу і адміністратор, а в навчальному процесі – учитель. Під час роботи в групах учні можуть об'єднуватися в підрозділи та групи користувачів за допомогою хмарних сервісів. Більшість хмарних сервісів мають підтримку україномовного інтерфейсу. Школи-користувачі можуть інтегрувати з іншими навчальними закладами, переймати досвід, обмінюватися даними в хмарі.

Як зазначалося вище, актуальною проблемою навчальних закладів є неможливість своєчасно оновлювати програмне та апаратне забезпечення, тож хмарні технології з легкістю її розв'язують (сервіси не мають проблем з оновленням програмного забезпечення, його нові версії завжди доступні). Незалежно від свого місцезнаходження, користувач завжди має доступ до свого робочого комп'ютера, корпоративних зв'язків та власних даних, щоб забезпечити це, варто мати лише мобільний пристрій та доступ до мережі Інтернет. Сервіс Google Apps найкраще працює з мобільними пристроями, які працюють на базі Google Android. Хмарні технології знаходяться у стані розвитку, тому і спектр пропонованих провайдером послуг постійно розширюється.

Незважаючи на безліч переваг використання хмарних сервісів, не слід забувати і про проблеми, які можуть виникнути в ході роботи з ними. Однією з таких є проблема компетентності вчителя в роботі з сервісом, нездатність доступно пояснити всі нюанси використання хмарних сервісів. Також не варто забувати про те, чи готові власне учні до використання хмарних технологій.

Варто акцентувати на тому, що використовувати хмарні технології можливо не лише на уроках інформатики, але й у процесі навчання інших предметів. Звичайно, учні

використовують Інтернет для пошуку відомостей, підготовки до уроків, та це лише незначна частина тих можливостей, які може запропонувати мережа Інтернет.

У наш час вчителі пропонують школярам виконувати певні проекти та презентації з різних дисциплін. Для цього вони зазвичай використовують пакет програм Microsoft Office, зокрема Power Point. Підготовка проектів завжди зацікавлює учнів, тому що вони мають можливість виявити свою ерудицію та фантазію.

Підготовка мультимедійної презентації допомагає добре засвоїти матеріал не лише глядачам, а й тому, хто готує її. Завдяки тому, що в такому вигляді дані представляються не лише текстом, а й мають багато малюнків, діаграм, анімацій (близько 70% графічних зображень), учням цікавіше працювати з таким матеріалом.

Існує багато редакторів та хмарних сервісів для підготовки мультимедійних презентацій, одним із них є хмарний сервіс Prezi [2]. Він надає змогу готувати захоплюючі проекти та презентації, зовнішній вигляд яких значно відрізняється від тих презентацій, які школярі звикли виконувати у Microsoft Power Point. Prezi розгортає безмежні можливості у створенні мультимедійних презентацій не лише для успішних менеджерів та аналітиків, але й для учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Досліджуючи роботу сервісу та придатність його до використання учнями, перше, на що варто звернути увагу – відсутність україномовного та наявність лише англomовного інтерфейсу. Багатьом здається, що це великий недолік, проте якщо дивитися з іншого боку, то в цьому є велика перевага. Діти вивчають іноземну мову ще з початкових класів і більшість поглиблено, тож використання англomовного інтерфейсу лише вдосконалив знання англійської мови.

Розпочинати роботу в Prezi варто зі створення власного профілю, тобто робочого місця, у якому користувач зможе працювати і надалі. Під час реєстрації варто звернути увагу на пропозицію безкоштовного та платного користування, яке розкриває ширші можливості роботи над презентаціями. Виконані роботи зберігатимуться у хмарі, кожного разу, увійшовши в систему, користувач може переглядати власні презентації, вносити зміни у вже існуючі та додавати нові.

Користуватися цим сервісом досить зручно. Наприклад, готуючи презентацію на урок з географії, учень може використати таку тему, як карта світу. Весь матеріал можна представити у вигляді подорожі, долаючи відстань від країни до країни. Все це зображується стрілкоподібними зв'язками, нібито передаючи маршрут своєї подорожі (див. рис. 1). На місці певної країни можна вставити слайд і внести в нього будь-які відомості.

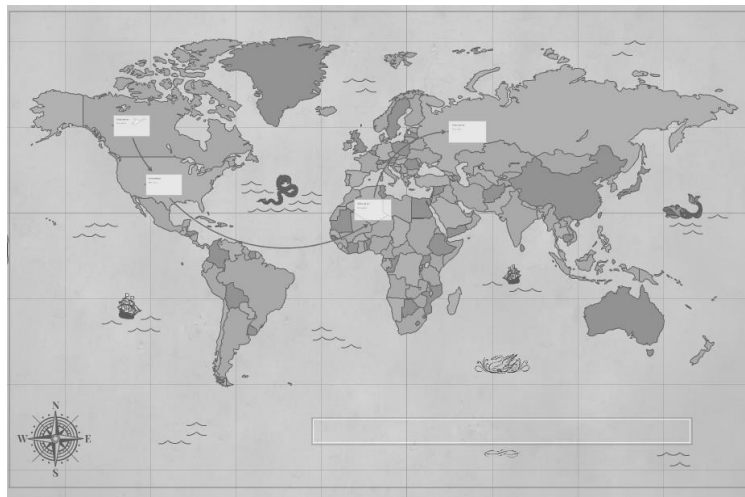


Рис. 1. Шаблон презентації «Карта світу»

Організувавши структуру своєї презентації, варто приділити увагу її оформленню. Сервіс пропонує багато можливостей для того, щоб урізноманітнити та наситити презентацію різними об'єктами. У розділі Insert, викликавши відповідний розділ меню, можна додати до презентації зображення, відео та музику, а також за допомогою цього меню можна вставляти стрілки та лінії, які виконуватимуть роль зв'язків між слайдами (див. рис. 2).

Вибір розділу Symbols and Shapes падає можливість використати зображення, які пропонує сервіс Prezi. Зважаючи на те, що цей сервіс розглядається як допоміжний засіб для школярів, використовуючи який вони зможуть з легкістю готувати домашнє завдання у вигляді проектів та презентацій з різних шкільних дисциплін, то користуватись стандартними зображеннями сервісу буде завжди доречно завдяки їх різноманіттю (див. рис. 3).

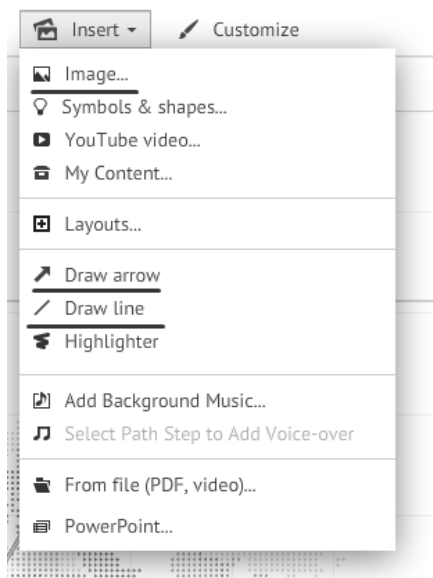


Рис. 2. Меню «Insert»



Рис. 3. Меню «Sketched»

Якщо жоден із шаблонів, фонів чи стандартних символів галереї Prezi не задовольняє ваших потреб, завжди можна використати власні зображення і додати їх до створеної презентації. Презентувати роботу зможе кожен самостійно, перемикаючи слайди або встановивши час, з яким зображення змінюватимуться.

Отже, використання хмарних сервісів у школі має чималі перспективи розвитку. Учні матимуть змогу користуватися сучасними пристроями на уроках не лише інформатики, а й інших дисциплін, наприклад, географії, математики, біології чи хімії. Сервіс Prezi є яскравим прикладом того, як використання хмарних сервісів стає однією із новинок навчання у школі. Відверто кажучи, щось нове завжди приваблює, особливо школярів. Проте ті, хто не пам'ятає свого життя без пошукової системи Google чи соціальних мереж, не здивуються таким програмам, а з ентузіазмом візьмуться до їх освоєння. Основною метою використання хмарних сервісів є створення умов для навчання, використовуючи всі можливості роботи у хмарі.

Надавши більших масштабів використанню хмарних сервісів у школі, вчителі та учні матимуть певні додаткові зручності, використання яких стане доречним у навчальному процесі, а з часом – звичною практикою для всіх ЗНЗ України.

### Література

1. Вакалюк Т. А. Можливості використання хмарних технологій в освіті /

Т. А. Вакалюк // Актуальні питання сучасної педагогіки. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Острог, 1–2 листопада 2013 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2013. – С. 97–99. **2.** КМДА і Microsoft підписали угоду про впровадження інноваційних технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://economics.unian.ua/transport/732520-kmda-i-microsoft-pidpisali-ugodu-pro-vprova-djennya-innovatsiynih-tehnologiy.html>. – Назва з екрану. **3.** Що таке хмарні обчислення або хмарні технології? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://programming.in.ua/other-files/internet/100-cloud-technologies.html>. – Назва з екрану. **4. Vakaliuk T.** Creating presentations for cloud services / Tetiana Vakaliuk // Journal L'Association 1901 «SEPIKE». – Osthofen, Deutschland. – Poitiers, France. – Los Angeles, USA. – Edition 05. – 2014. – P. 84–88. **5.** Microsoft Office 365 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_Office\\_365](http://uk.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Office_365). **6.** Prezi [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://prezi.com/>.

УДК 373.55.016:51(043.3)

*Ніна Тарасенкова, Ірина Лов'янова*

### **ПОБУДОВА СИСТЕМИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ З ПОЗИЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ**

Тарасенкова Н. А., Лов'янова І. В. Побудова системи змісту навчання математики у профільній школі з позицій професійної спрямованості навчання.

У статті проаналізовано трактування поняття «зміст освіти», загальнотеоретичні підходи до структурування змісту шкільної освіти, вивчено принципи відбору змісту. На основі аналізу визначено фактори впливу на формування змісту шкільної математики і схарактеризовано компоненти змісту професійно спрямованого навчання математики.

*Ключові слова:* зміст освіти, принципи відбору змісту, компоненти змісту, професійно спрямоване навчання.

Тарасенкова Н. А., Лов'янова І. В. Построение системы содержания обучения математике в профильной школе с позиций профессиональной направленности обучения.

В статье проанализированы трактовки понятия «содержание образования», общетеоретические подходы к структурированию содержания школьного образования, изучены принципы отбора содержания. На основе анализа определены факторы влияния на формирование содержания школьной математики и охарактеризованы компоненты содержания профессионально направленного обучения математике.

*Ключевые слова:* содержание образования, принципы отбора содержания, компоненты содержания, профессионально направленное обучение.

Tarasenkova N. A., Lovyanova I. V. Formation of the teaching content of Mathematics at the profile school with professionally oriented training.

The article analyzes the meaning of the concept «content of education», theoretical approaches to structuring the content of school education and examines the principles of the content selection. On the basis of the analysis factors which influence the content formation of school Mathematics are defined and components of the content of professionally oriented training of Mathematics are characterized.

*Key words:* the content of education, the principles of selection, the content components, the professionally oriented training.

Зміст математичної освіти – це система в методичній системі професійно спрямованого навчання математики, яка вступає у тісний двобічний зв'язок з системою цілей і здійснює вплив на інші компоненти методичної системи. Аналізуючи зміст математичної освіти з позицій власного дослідження, прослідкуємо, як поняття змісту освіти potrаковано в педагогічній літературі, аналіз представлено у таблиці 1.

Аналіз пропонованих трактувань свідчить, що основними елементами змісту освіти є знання і досвід способів діяльності, який своєю чергою поділяється на: когнітивний досвід особистості, досвід практичної діяльності, досвід творчості і досвід стосунків особистості.

Загальнотеоретичні основи структурування змісту шкільної освіти подано в працях В. Краєвського [5], В. Ледньова [6], М. Скаткіна [9].

Таблиця 1

**Підходи до трактування поняття «зміст освіти»**

<b>Автор</b>	<b>Трактування поняття «зміст освіти»</b>
Педагогічний енциклопедичний словник [7, с. 266]	Педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості
В. Сітаров [8]	Система філософських і наукових знань, а також пов'язаних з ними способів діяльності й відношень, поданих у навчальних предметах
М. Данілов, В. Онищук [4]	Система знань, умінь і навичок, що їх мають засвоїти учні, а також досвід творчої діяльності та емоційно-вольового ставлення до світу
В. Ледньов [6, с. 8]	Зміст освіти визначається двома основними факторами: структурою діяльності людини та структурою сукупного об'єкта вивчення
М. Скаткін, В. Краєвський [9]	Педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за своєю структурою людській культурі
А. Хуторський [10]	Освітнє середовище, здатне викликати особистісний освітній рух учня і його внутрішнє зростання

Так, В. Краєвським [5] визначено три основні концепції формування змісту освіти: 1) сцієнтична концепція, в її основі абсолютизація ролі науки у формуванні культури людини; 2) холістична концепція виходить з припущення, що сукупність знань, умінь і навичок необхідна для формування і розвитку різносторонньої особистості; 3) культурологічна концепція презентує зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний культурі людства в усій структурній повноті.

*Мета статті* – на основі пропонованих трактувань поняття «зміст освіти», загальнотеоретичних підходів до структурування змісту шкільної освіти та принципів відбору змісту визначити фактори впливу на формування змісту шкільної математики і схарактеризувати компоненти змісту професійно спрямованого навчання математики.

Зміст освіти є ширшим поняттям порівняно зі змістом навчання. Що стосується побудови змісту освіти на рівні навчального предмета, то, як зазначає С. Гончаренко [3, с. 17], методика орієнтується на його провідний компонент. У змісті навчального предмета має бути реалізоване методологічне положення про єдність змістового і процесуального аспектів у навчанні через опис понять складу і структури навчального



предмета в термінах змісту й процесу.

У більшості трактувань основними структурними складниками змісту навчання постають знання, уміння та навички. Ці складники у структурі змісту представлені в певних ієрархіях: 1) від знань – до вмінь і від деяких із них – до навичок (Г. Костюк, О. Савченко, С. Гончаренко); 2) від знань – до первинних умінь, а від них – до навичок і вторинних умінь (В. Артемов, А. Богуш, П. Гальперін); 3) від знань – до навичок, а від них – до вмінь (С. Рубінштейн, І. Лернер, О. Онищук). Вибір однієї з ієрархій залежить від специфічних особливостей змісту навчання конкретного предмета, зокрема вивченню математики відповідає ієрархія під номером три.

Втіленням концептуальних задумів профільного навчання у зміст освіти є профільне наповнення змісту, яке на сьогодні досягається за рахунок виділення трьох рівнів: академічного, профільного і стандартного. Проте зміст навчання шкільного предмета також можна формувати виходячи із структури профільного навчання, а саме: базовий зміст, профільний зміст, зміст курсів за вибором. Якщо перший підхід визначення трьох рівнів у змісті відповідає рівням математичної підготовки у профільній школі, то використання другого підходу до формування змісту наближає цей процес до дворівневої структури «базовий рівень – профільний рівень», яка зараз активно обговорюється в межах формування оновленої концепції профільної школи.

Вичерпна характеристика змісту навчання передбачає визначення: системи принципів побудови змісту навчання; факторів формування змісту; системи компонентів змісту; способів пред'явлення змісту.

Принципи відбору й побудови змісту навчання за М. Бурдою [2] наведено й систематизовано у таблиці 2.

Таблиця 2

Принципи відбору змісту за М. Бурдою [2]

Принцип	Зміст принципу
соціальна ефективність	математичні знання мають бути достатніми для продовження освіти або кваліфікованої праці
пріоритет розвивальної функції	зміст навчального матеріалу має забезпечувати не екстенсивне, а інтенсивне навчання і самонавчання учнів, засвоєння не лише готових знань, а й способів цього засвоєння, способів міркувань, які застосовуються в математиці
диференційована реалізованість	зміст математики розрахований на здійснення основних видів диференціації – за змістом навчального матеріалу, за рівнями вимог до математичної підготовки учнів
науковість і прикладна реалізованість	поєднання неперервної і дискретної математики, розкриття гносеологічного її значення
модульний принцип	курс математики передбачає дві частини – інваріантну і варіативну, остання містить логічно завершені порції матеріалу, які доповнюють інваріантну
принцип фузіонізму	інтеграція змісту досягається введенням узагальнюючих понять сучасної математики; посилення зв'язків між алгеброю і геометрією, планіметрією і стереометрією
принцип концентризму	математична підготовка школярів досягається концентричним розвитком таких груп знань: 1) числа і дії над ними, величини,

Принцип	Зміст принципу
	метрична система мір; 2) вирази, рівняння, нерівності, елементи логіки; 3) функції, дослідження функцій методами математичного аналізу; 4) геометричні фігури та їх властивості, геометричні величини, перетворення фігур; 5) координати і вектори; 6) комбінаторика; 7) елементи статистики і теорії ймовірностей; 8) математика і зовнішній світ: моделювання, аналіз даних, специфіка математики як науки, математика в системі наук, історія виникнення і розвитку математичних теорій

Визначаючи чинники, які впливають на формування змісту шкільної математики, ми дотримуємося точки зору М. Бурди [1], який виокремлює такі:

- значення математичної освіти для життєдіяльності особистості;
- урахування соціальних потреб суспільства і цілей, які воно ставить перед навчанням математики;
- відображення компонентів математичної науки у шкільних підручниках;
- урахування основних видів діяльності людини, структури й особливостей цієї діяльності.

У профільній підготовці старшокласників професійна спрямованість навчання передбачає формування стійких мотивів вивчення шкільних дисциплін, які для цього напряму підготовки не є профільними; організацію засвоєння знань і досвіду діяльності з позиції ціннісних орієнтацій старшокласників, формування професійно важливих якостей особистості та якісну математичну підготовку учнів у межах обраного навчального профілю.

До системи компонентів змісту професійно спрямованого навчання математики ми відносимо такі:

- предметний – це базовий зміст навчальної дисципліни, що забезпечує рівень знань, визначений державним стандартом, складається з певної наукової інформації, що активізує пізнавальні потреби і впливає на розвиток пізнавальних інтересів особистості, відповідає віковим особливостям учнів, а також кількості часу, який надається на його вивчення;
- діяльнісний – це передбачувані у змісті навчання математики види діяльності (загальнонавчальна, пізнавальна, перетворювальна, самоорганізуюча), характерні для відповідної науки і сфери діяльності людини, які дозволяють перехід від засвоєння дійсності до внутрішнього особистісного зростання, а потім до опанування культурно-історичних досягнень;
- когнітивно-семіотичний – спрямованість змісту на розвиток рефлексивної мислительної діяльності учнів у процесі пізнання та перетворення системи знаково-символічних засобів;
- компетентнісний – реалізація у змісті груп компетентностей, які передбачають зміни соціальної діяльності особистості, пов'язані із внутрішньою мотивацією, інтересами та сферою знань;
- аксіологічний – орієнтація змісту на розкриття ціннісно-цільових пріоритетів навчально-пізнавальної діяльності.

Визначення такої групи компонентів змісту навчання математики здійснювалося нами на психологічних, дидактичних і методичних підставах, а саме:

- 1) зміст навчання має урахувати психологічні потреби особистості в пізнанні,

практичній діяльності, в пошуковій і творчій активності, в емоційній насиченості буття, у визнанні іншими людьми й спілкуванні з ними, а також відповідні до цих потреб інтелектуальні здібності людини;

2) зміст навчання будується відповідно до комплексу дидактичних цілей;

3) види навчальної діяльності, закладені у змісті, спрямовуються на набуття досвіду в пізнавальній, практичній, творчо-пошуковій, ціннісно-смісловій, комунікативній діяльності учнів.

Виокремлені компоненти змісту розгортаються концентрично (уточнюються, поглиблюються й узагальнюються) протягом всього вивчення математики у старшій школі.

Підсумовуючи, варто наголосити на тому, що компонентна побудова змісту навчання математики передусім передбачає формування стійких систематизованих знань основ науки, вияв переваг предметної структури навчання, створення оптимальних умов освіти, виховання і розвитку особистості учнів в напрямку професійної спрямованості і в перспективі має набути фіксації в навчальних планах і програмах та, відповідно, бути відображеною у змісті шкільних підручників.

### Література

**1. Бурда М.** Гуманістична орієнтація змісту підручників з математики / Михайло Бурда // Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін в умовах моделювання освітнього середовища: [збірник укладено за матер. міжнародної науково-практичної конференції] / кол. авт. – Полтава : АСМІ, 2004. – С. 55–58. **2. Бурда М. І.** Зміст шкільної математичної освіти як предмет методичного дослідження / М. І. Бурда // Педагогічні засади формування гуманістичних цінностей природничої освіти, її спрямованість на розвиток особистості: [збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції]. – Полтава : АСМІ, 2003. – С. 15–16. **3. Гончаренко С. У.** Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с. **4.** Дидактика современной школы: [пособие для учителей] / Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый и др.; под ред. В. А. Онищука. – Київ : Рад. шк., 1987. – 351 с. **5. Краевский В. В.** Проблемы научного обоснования обучения / В. В. Краевский. – Москва : Педагогика, 1977. – 264 с. **6. Леднев В. С.** Содержание образования / В. С. Леднев. – Москва : Высшая школа, 1989. – 360 с. **7.** Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад / ред. кол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия. – 2003. – 528 с. **8. Ситаров В. А.** Дидактика: [учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Ситаров; под ред. В. И. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с. **9. Скаткин М. Н.** Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – Москва : Знание, 1981. – 96 с. **10. Хуторской А. В.** Современная дидактика: [ученик для вузов] / Андрей Викторович Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

УДК 37.015.31:78

*Ірина Могілей*

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ПОТРЕБ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ КОМПЛЕКСУ МИСТЕЦТВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Могілей І. В. Шляхи формування духовних потреб учнів середніх класів засобами комплексу мистецтв на уроках музичного мистецтва.

У статті розглядається проблема духовного виховання в теорії і практиці загальноосвітньої школи. Автор наголошує на актуальності і значущості окресленого напрямку музичної педагогіки, аналізує основні поняття, пропонує можливі шляхи формування духовних потреб учнів середніх класів з використанням комплексу мистецтв.

*Ключові слова:* духовні потреби, духовність, духовний світ, музична педагогіка, комплекс мистецтв, урок музичного мистецтва, шляхи формування духовних потреб.

Могилей И. В. Пути формирования духовных потребностей учащихся средних классов средствами комплекса искусств на уроках музыкального искусства.

В статье рассматривается проблема духовного воспитания в теории и практике общеобразовательной школы. Автор подчеркивает актуальность и значимость указанного направления музыкальной педагогики, анализирует основные понятия, предлагает возможные пути формирования духовных потребностей учащихся средних классов с использованием комплекса искусств.

*Ключевые слова:* духовные потребности, духовность, духовный мир, музыкальная педагогика, комплекс искусств, урок музыкального искусства, пути формирования духовных потребностей.

Mogiley I. V. Ways of spiritual needs formation of middle school students by means of the art complex at the music lessons.

The problem of spiritual education in the theory and practice of comprehensive schools is considered. The author emphasizes the relevance and importance of this direction of music pedagogy, examines the basic concepts, and suggests possible ways of spiritual needs formation of middle school students using the art complex.

*Key words:* spiritual needs, spirituality, spiritual world, music pedagogy, the complex of art, a lesson in musical art, ways of spiritual needs formation.

Соціально-психологічна ситуація, яка склалася в сучасному суспільстві, характеризується своєрідною кризою особистості, що виявляється як криза її духовності, моральності, яка виникла внаслідок втрати духовно-моральних цінностей. Оскільки показником духовності людини, пусковим механізмом її життєдіяльності, усталеною основою вибіркової поведінки постають потреби, то одним з основних завдань навчання і виховання в загальноосвітній школі має бути формування духовних потреб школярів. Достатньо важливим його аспектом постає музичне мистецтво.

Задля розв'язання окресленої проблеми важливий пошук нових та сучасних засобів. Саме таким засобом педагогічного впливу на учнів в умовах загальноосвітньої школи є використання комплексу мистецтв, який сприяє всебічному й глибокому естетичному сприйняттю різноманіття навколишньої дійсності, формує духовну потребу в постійному спілкуванні зі світом прекрасного. Водночас існують суперечності між великим виховним потенціалом музичного мистецтва та обмеженням його застосуванням у практиці роботи з учнями середніх класів; потребою розуміння сутності духовних потреб й невизначеністю розроблення цього складного особистісного утворення; доцільністю теоретичного обґрунтування й використання комплексу мистецтв як засобу формування духовних потреб школярів. Визначені суперечності складають сутність обраної нами проблеми.

*Мета статті* – висвітлення можливих шляхів формування духовних потреб учнів середньої вікової категорії з використанням комплексу мистецтв на уроках

музичного мистецтва.

Проблема духовного виховання розглядається досить ґрунтовно в дослідженнях відомих філософів, психологів, педагогів (М. Бережний, Б. Генкін, М. Каган, Л. Коган, Л. Печко, І. Фролов, Ю. Шаров; Ф. Герцберг, Д. МакКеланд, А. Маслоу, К. Обухівський, Г. Тарасов, В. Бутенко, Н. Долгая, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Шевченко).

Для того щоб існувати, люди повинні задовольняти різні потреби. Потреби – це усвідомлена необхідність у будь-чому, яка спонукає до дії; «необхідність, яка відчувається людиною в певних умовах життя та розвитку» [1, с. 186]. Будучи усвідомленими, потреби виявляються у формі мотивів поведінки. Потреби спонукають людину до активності. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» зазначається, що «потреби – ... внутрішній стимул активності» [10]. При цьому потреби впливають на переживання, мислення та волю людини. У зв'язку із задоволенням або незадоволенням потреб, залежно від засобів та способів їх задоволення людина переживає емоції напруги чи заспокоєння, задоволення чи незадоволення.

Найбільш відомими науковцями, які вивчали потреби і розробили теорії їх застосування, є А. Маслоу, Д. МакКеланд, Ф. Герцберг. Зокрема, одна з найвідоміших теорій потреб особистості була запропонована американським дослідником російського походження Абрахамом Маслоу. Визнаючи, що люди мають багато різноманітних потреб, він уважав, що їх можна згрупувати у п'ять основних категорій: 1) фізіологічні потреби (у їжі, воді, відпочинку тощо); 2) потреби в захисті від фізичних і психологічних переобтяжень; 3) соціальні потреби (приналежність до чогось або когось, прагнення соціальної взаємодії, підтримки); 4) потреби в повазі (прагнення до визнання власних досягнень оточуючими); 5) проблеми самовираження (реалізація своїх потенційних можливостей, удосконалення особистості) [5, с. 48]. Зазначимо, що в кожній конкретний момент часу людина буде прагнути до задоволення тієї потреби, яка є для неї важливішою і сильнішою. Перед тим, як потреба наступного рівня стане більш могутнім чинником поведінки людини, має бути задоволена потреба нижчого рівня.

Потреби, як невід'ємний компонент свідомості, виконують важливу роль в естетичному вихованні. Вони здатні регулювати спрямованість психічної діяльності індивіда. Характер потреб та їх регуляція залежать від цілісності психічного складу особистості, її вихованості. Потреби можуть бути усвідомленими або неусвідомленими, коли людина відчуває, що її «вабить невідома сила». Така потреба до сприйняття мистецтва може виникати навіть у непідготовленого реципієнта. При посиленні ваблення потреба усвідомлюється, оцінюється особистістю. При цьому санкціонується відповідна дія або гальмування.

Широта потреб залежить від рівня розвитку людини та матеріальних умов життя. Потреби людини різноманітні. Групуючи їх, можна виокремити матеріальні і духовні потреби. В основу такої класифікації покладено принцип спрямованості особистості на певний об'єкт. Різновидами художніх потреб є прикладні, пізнавальні й вищі (духовні) потреби [11, с. 48].

Духовні потреби людини – це потреба пізнати навколишній світ і самого себе, прагнення до самовдосконалення та самореалізації. Вони зумовлені внутрішнім світом людини, прагненням самозаглибитися, сконцентруватися на тому, що не пов'язано з її фізіологічними і соціальними потребами. Такі потреби спонукають до занять мистецтвом, культурою, релігією тощо заради прагнення зрозуміти вищий сенс свого існування. Загалом потреби людини можна уявити у вигляді піраміди, в основі якої лежать фізіологічні, а на її

вершині – духовні потреби. До духовних потреб відносяться: спілкування (обов'язки, права тощо), самовираження (в релігії, спорті, мистецтві, науці тощо), самоствердження (повага, визнання, влада тощо) [2, с. 10].

На думку М. Бережного, *духовні потреби – специфічно людські потреби в пізнанні та естетичній насолоді*. На основі потреби в пізнанні утворюється самостійна потреба у творчості. У цьому випадку пізнання стає не метою, а засобом задоволення потреби у творчості. Потреба в естетичній насолоді повинна посідати в житті людини певне місце. Споглядання естетичних цінностей в дійсності та мистецтві ошляхетнює особистість, підвищує її. Це споглядання може перетворитись на потребу художньої творчості [1, с. 19].

Дослідниками (М. Бережний, Б. Генкін, Л. Коган, О. Леонтьєв та інші) виокремлено більше сорока духовних потреб, серед них: потреба у пошуку сенсу життя, прагненні до досконалості, пізнанні навколишнього світу і свого місця в ньому, любові до ближнього, потреба в Істині, Добрі та Красі, духовного та соціального зростання, реалізації моральних цілей, емпатії до всього живого, потреба в духовному спілкуванні, високому ідеалі, найбільшій повноті життя й розширенні активності, прагненні бути тим, ким можеш стати.

Протягом століть людство визначило свої провідні духовні потреби. Вони також називаються вищими або загальнолюдськими цінностями, тому що є важливими певною мірою для більшості людей. До загальнолюдських цінностей відносять, наприклад, категорії Любові, Щастя, Дружби; фізичне і психічне здоров'я, можливість насолоджуватися красою природи і мистецтва, мати цікаву роботу, займатися творчістю, вести активну життєдіяльність. Духовними потребами також вважаються свобода волі (як незалежність у своїх вчинках і діях) і впевненість у собі (як свобода від внутрішніх суперечностей).

Предметом духовної потреби є духовність. Проте, що таке духовність?

М. Бережний вважає, що духовність – це прагнення подолати себе у своїй свідомості, досягти високих цілей, слідувати особистому і суспільному ідеалу, загальнолюдським цінностям. Духовність виявляється також у прагненні до прекрасного, споглядання природи, класичних творів літератури та мистецтва [1, с. 52].

Духовному світові особистості, що формується, надавав великого значення В. Сухомлинський. Він розглядав формування духовного світу людини в тісному зв'язку як із його розумовим і фізичним, так і моральним та естетичним розвитком. Видатний педагог писав: «Сфера духовного життя людини – це розвиток, формування і задоволення її моральності, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів у процесі активної діяльності. Джерелом духовного світу людини є матеріальний світ, об'єктивна дійсність і особливо такі важливі її сфери, як громадське життя людини, її соціальний і моральний досвід» [8, с. 224]. Духовний світ – це також своєрідний внутрішній всесвіт: почуття, емоції, прагнення, настрої, знання та переконання, ідеали, оцінки та уявлення про цінності. Духовний світ людини розглядається як діалектична єдність її раціональної, емоційно-чуттєвої та вольової сфер. Змістом духовного світу особистості, його багатством обумовлюється весь процес пізнання дійсності й самої людини.

Розв'язання проблеми формування духовних потреб учнів середніх класів спирається на методологічні засади. Постійне вдосконалення й наповнення новим змістом духовних потреб школярів можливе завдяки дії закону про велич потреб. За нашим переконанням, чим більше вживається духовних цінностей, тим вища творча активність учня, тим більше виникає нових духовних потреб. Духовні потреби характеризуються такими сутнісними рисами, як динамізм, можливість їх прогнозування і фазний характер.

Процес формування духовного світу здійснюється під впливом як комплексу дій,

безпосередньо спрямованих на особистість, так і факторів, що впливають стихійно. У сучасних умовах середовище низкою своїх факторів здійснює натхненний вплив на людину. Невід'ємну, органічно цілісну частину цього середовища складає музичне мистецтво. Музичне мистецтво здатне сприяти інтенсивному зростанню духовності суспільства, що виявляється у створенні сприятливих передумов для реалізації музикою її потенційних можливостей. Вплив музики на людину полягає в якісних змінах складників естетичної свідомості, яка, на думку Л. Печко, охоплює «естетичне сприйняття, емоції, переживання й почуття, смак, потребу, оцінку й відношення, естетичний ідеал, естетичні погляди й теорії» [12, с. 76].

Г. Тарасов у праці «Проблеми духовної потреби» доходить висновків, що мають велике значення для нашого дослідження:

1. Показником музичного розвитку особистості є її здатність до відповідного музичного «опредмечування» своєї активності.

2. Успішне формування музичних потреб як специфічної форми активності особистості може здійснюватися при відповідності стану її емоційно-ціннісної сфери сприйняттю ідейно-художнього рівня тих чи тих творів. Лише за цієї умови «зовнішнє» (у цьому випадку музичні впливи) можуть бути активно відображені «внутрішнім». Послідовна взаємодія особистості з музичним середовищем призводить до якісних змін її музичної культури.

3. Музика – засіб для виклику й розвитку спонукальних можливостей кожного слухача, засіб об'єктивізації й актуалізації емоційного процесу його духовного життя.

4. Кінцевою метою спілкування з музикою постає пізнання слухачами того соціально значущого для них буття, специфічною формою відображення якого вона є. Тільки ті музичні ідеї, почуття й образи, які, схвилювавши емоційно-ціннісну сферу індивіда, в змозі мотивувати його естетичну діяльність, здатні також спонукати й захований раніше потенціал відповідних сутнісних сил особистості, стимулюючи тим самим зростання і духовний розвиток [9, с. 73–74].

Незважаючи на великий обсяг наукових досліджень, присвячених проблемі формування духовних потреб учнів, недостатньо вивченим залишається питання використання комплексу мистецтв у практиці викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Проблема комплексу мистецтв, міжпредметних зв'язків, інтегрованих курсів останні десятиліття активно привертає увагу дослідників у сфері педагогіки мистецтва і на різних концептуальних і методичних засадах розв'язується щодо початкової (Н. Аніщенко, Е. Белкіна, Л. Масол, Т. Науменко, Б. Юсов), основної (П. Волкова, Ю. Солодовников, Г. Шевченко), старшої школи (Л. Предтеченська, Л. Рапацька, Н. Фунтікова), а також в умовах професійної педагогічної освіти (О. Бузова, Л. Кондрацька, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, І. Хімік, О. Щолокова та ін.) [6, с. 32].

Провідним педагогічним принципом у таких аспектах мистецької освіти, як вивчення одного з видів мистецтва, їх комплексу та художнього синтезу, є усвідомлення і засвоєння специфіки художньої мови і прийомів створення художнього образу. Адже під час опанування окремого мистецтва відбувається накопичення знань про засоби виразності в одному з видів творчості. «Дуже важливо, – писав Д. Кабалевський, – щоб у свідомості дітей музика не стояла осторонь від інших мистецтв, а якомога яскравіше виявляла свої глибокі внутрішні (а не лише зовнішньо-сюжетні) зв'язки з ними» [3, с. 110].

Поняття «комплекс мистецтв» у педагогічному аспекті розуміють як системне

поєднання різних видів мистецтва в межах однієї навчальної дисципліни задля долучення учнів до різних видів музично-естетичної діяльності. Головна мета використання комплексу мистецтв на уроках музичного мистецтва полягає в розвитку художнього світогляду, вихованні естетичної та моральної свідомості учнів, формуванні їхньої пізнавальної активності. Отже, варто розглядати комплекс мистецтв як систему педагогічних дій, що здійснюють істотний вплив на формування духовних потреб і загальний розвиток учнів середніх класів за умови врахування мотивів, їхніх індивідуальних якостей, психічних станів.

Слід зазначити, що світ мистецтва репрезентований у сучасних шкільних програмах трьома його видами – літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, які займають центральне місце в художній культурі. Так, література найповніше і найглибше втілює життя, думки людини, музика – життя її почуттів і переживань, образотворче мистецтво – зміст уявлень людини про світ у тій формі, яку дає їй реальне почуттєве сприйняття дійсності. Тим самим музика, література й образотворче мистецтво всебічно й повно охоплюють духовне життя людини, а їх різні поєднання дають змогу передати взаємозв'язок процесів, що відбуваються в ньому.

Визначаючи інтегрований взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики як одну з основних умов керівництва музичним сприйманням школярів, а також як засіб формування їхніх духовних потреб, науковці виходять з того, що доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва надасть можливість учителю розв'язувати складні завдання наведення учнів на естетичне осягнення і переживання змісту музики з опорою на весь художній досвід дітей без нав'язливого або грубого втручання в цю тонку сферу художньої діяльності людини.

Як показує досвід, між видами мистецтва існує не лише сюжетний або хронологічний зв'язок, а й внутрішній, творчий і життєвий. І це зрозуміло, адже усі види мистецтва народжуються з єдиного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість і композитора, і письменника, і художника. Отже, взаємозв'язок між видами мистецтва означає не лише знаходження внутрішніх зв'язків між музикою, літературою й живописом, а й між цими видами мистецтва і життям [4, с. 28].

На думку О. Рудницької, комплексне використання дає можливість осягнути і зіставити різні художні мови, що створює основу для активізації уяви, асоціативного мислення, збагачення чуттєвої сфери сприйняття мистецтв. До комплексного використання різних видів мистецтва слід віднести спроби сюжетного прочитання дитячої програмної музики на екрані, її демонстрації у зорових, художніх образах. Прикладом такої інтеграції візуального і слухового рядів є музичні мультфільми («Дитячий альбом» П. Чайковського, «Картинки з виставки» М. Мусоргського», «Танок ляльок» Д. Шостаковича), які акцентують емоційну увагу юного слухача на глибині і змістовності засобів музичної виразності, допомагають набуту досвіду їх сприйняття [7, с. 124].

Останнім часом розробляються і впроваджуються у шкільну практику нові програми з образотворчого мистецтва і музики, у яких автори прагнуть відобразити тенденцію до комплексу видів мистецтва. Так, оригінальні моделі художньо-педагогічної організації змісту інтегративного курсу пропонують автори програм з художньої культури (Л. Кондрацька, Л. Предтеченська, О. Щолокова та ін.), більшість із яких ґрунтуються на комплексі словесної, музичної і візуальної творчості та побудовані переважно за хронологічним (циклічним, цивілізаційним) принципом.

Найпопулярнішою є тематична (сюжетна) інтеграція, коли навчальний матеріал добирається за принципом зовнішньої формальної спорідненості образів і тем художніх



творів – поетичних, музичних і візуальних. Хрестоматійним прикладом, яких можна навести чимало, є така тріада: п'єса П. Чайковського «Осінь пісня» з циклу «Пори року» – вірш О. Пушкіна «Унылая пора, очей очарованье...» – картина І. Левітана «Осінь». Існує досвід використання колекції з художніх творів, які об'єднані в блоки за естетичними категоріями («героїчне», «ліричне», «епічне», «трагічне» тощо) або за емоційно-образною спорідненістю образів («сум», «радість» тощо).

Доречними будуть інтегровані уроки під час опанування спільних для всіх видів мистецтва тем «Весняні настрої» (осінні, зимові, літні), «Образи природи», «Героїчні мотиви» тощо. Інтеграторами в таких мистецьких комплексах стають суголосні естетичні почуття, образи-аналогії, втілені різними художніми засобами.

Зазначимо, що комплекс мистецтв, здійснюючи всебічний вплив на учнів середніх класів, є ефективним засобом духовного виховання на уроках музичного мистецтва. Задля досягнення цієї мети вчителю варто застосовувати методи бесіди, порівняння різних творів мистецтва, проведення аналогій між їх виражальними засобами, емоційно-образної драматургії, створення проблемних ситуацій, що сприятиме не лише накопиченню відповідних знань та вмінь, а й формуванню духовних потреб учнів, розвитку вміння бачити всю систему художніх взаємозв'язків у мистецтві, простежувати моменти органічного поєднання мистецтва з життям.

Формуючи духовні потреби учнів, учителям музичного мистецтва доцільно проводити уроки з тем: «Аве Марія», «Кривавим сном одкорчилась війна», «Пісні-символи», «Піднесеність бахівських образів», «Глибина та виразність образів природи у вокальній музиці», «Образ Батьківщини в музиці» та інші.

Формування духовних потреб учнів середніх класів відбувається під час виконання тестових завдань, слухання музичних творів, розгляду творів образотворчого мистецтва, читання уривків з літературних творів та їх аналізу, виконання музичних, пластичних імпровізацій, а також під час виконання таких творчих завдань: 1) «озвучити» скульптуру Мікеланджело «П'єта»; 2) підібрати музику, співзвучну повісті Б. Васильєва «Не стріляйте в білих лебедів» та визначити ідейно-художній задум письменника; 3) дібрати до одного з сонетів В. Шекспіра музичний фрагмент, який би розкривав ідейно-художній задум драматурга; 4) через рухи й пластику виконати безсловесний аналіз музичного твору, «проживання» художнього образу; 5) визначити характер звучання, особливості тематизму, форми, жанру триголосної інвенції Й. С. Баха № 15 h-moll; 6) бесіда за круглим столом на тему «Мої роздуми про духовну музику»; 7) дібрати музичний фрагмент до скульптурної композиції В. Сидура «Пам'ятник загиблим від насильства», який найяскравіше передає ідейно-художній задум скульптора; 8) виконати народну пісню, яка була б співзвучна картині І. Рєпіна «Бурлаки на Волзі»; 9) дібрати до музичного та живописного твору «Володимирка» (І. Шамо – І. Левітан) вірш або уривок з прозового твору, який би розкривав ідейно-художній задум майстрів тощо.

Отже, комплекс мистецтв є вагомим чинником впливу на розвиток емоційної сфери, формування духовних потреб учнів середніх класів, яке в навчальному процесі відбувається на досить широкому матеріалі творів мистецтва (музики, живопису, скульптури, літератури). У процесі засвоєння цього матеріалу, створення цілої низки емоційних ситуацій школярі мають можливість співпереживати почуттям, настроям героїв творів та їх автора, зрозуміти його ідеї, виразити власні почуття й думки, самостійно аргументувати морально-естетичну оцінку музичних образів, які резонують з аналогічними образами в інших видах мистецтва.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Зазначені шляхи

формування духовних потреб школярів засобами комплексу мистецтв потребують більш детального розгляду в подальших наукових дослідженнях.

### Література

1. **Бережной Н. М.** Человек и его потребности / Николай Михайлович Бережной; [под ред. В. Д. Диденко]. – Москва : Московский государственный университет сервиса, 2000. – 210 с.
2. Духовность, художественное творчество, нравственность (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 9–12.
3. **Кабалевский Д. Б.** Эстетическая культура и школа / Д. Б. Кабалевский // Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С. 24–25.
4. **Каган М. С.** Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе / М. С. Каган // Музыка в школе. – 1984. – № 4. – С. 28–32.
5. **Маслоу А.** Дальние пределы человеческой психики: [монография] / Абрахам Маслоу; [пер. с англ.]. – Санкт-Петербург : Евразия, 1997. – 430 с.
6. Методика навчання мистецтва у початковій школі : [посібник для вчителів] / [под ред. Л. М. Масол]. – Харків : Ранок, 2006. – 256 с.
7. **Рудницька О. П.** Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник] / Оксана Петрівна Рудницька. – Київ : Знання, 2002. – 270 с.
8. **Сухомлинский В. А.** Духовный мир школьника / Василий Александрович Сухомлинский // Избранные произведения: в 5-ти томах. – Київ : Радянська школа, 1979. – Т. 1. – 568 с.
9. **Тарасов Г. С.** Психология музыкального воспитания школьников / Г. С. Тарасов // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 58–74.
10. **Философский энциклопедический словарь** / [под ред. И. Т. Фролова]. – Москва : Политиздат, 1987. – 590 с.
11. **Шаров Ю. В.** О сущности, специфике и классификации духовных потребностей / Юрий Владимирович Шаров // Проблемы формирования социогенных потребностей: материалы I Всесоюзной конференции (Тбилиси, 4–5 ноября 1974 г.). – Тбилиси. – С. 47–49.
12. **Шульженко А. Н.** Гносеологические основы музыкально-эстетического воспитания: [учебн. пособие для студ. муз.-пед. фак-тов] / Алим Никитович Шульженко. – Москва : Просвещение, 1992. – 236 с.

УДК 378. 011.3 – 051: 37.015. 31:17.022.1

*Юрій Підборський*

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Підборський Ю. Г. Підготовка майбутніх учителів до організації морального виховання учнів.

У статті розглянуто питання підготовки майбутніх учителів до організації морального виховання у загальноосвітній школі, а також питання підготовки нової генерації педагогічних кадрів. Розкрито особливості діяльності суб'єктів морального виховання; шляхи максимальної активізації учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу; форми і методи виховання, які ґрунтуються на гуманних стосунках педагогів і учнів.

*Ключові слова:* учителі, професійна підготовка вчителя, моральне виховання учнів, загальноосвітня школа.

Підборський Ю. Г. Подготовка будущих учителей к организации нравственного воспитания учащихся.

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей к организации нравственного воспитания в общеобразовательной школе, а так же вопросы подготовки новой генерации педагогических кадров. Раскрыты особенности деятельности субъектов

морального виховання; пути максимальной активизации учеников как субъектов учебно-воспитательного процесса; формы и методы воспитания, которые базируются на гуманных отношениях педагогов и учеников.

*Ключевые слова:* учителя, профессиональная подготовка учителя, нравственное воспитание учеников, общеобразовательная школа.

Pidborskyi Yu. G. Future teachers training for organization of pupils' moral education.

In the paper the questions of future teachers training for organization of moral education at comprehensive school, as well as questions of training of teaching staff of new generation are examined. Activity features of subjects of a moral education; ways of the maximum activization of pupils as subjects of education process; forms and methods of education which are based on the human relations of teachers and pupils are given.

*Key words:* teachers, teacher' professional training, moral education of students, secondary school.

В умовах розбудови та становлення національної системи освіти набуває актуальності проблема морального виховання учнів – майбутнього нашої країни. Основа моральності закладається в дитячі роки. У «Розмові з молодим директором школи» В. Сухомлинський як педагог і громадянин зауважує: «...займіться перспективою становлення людини-громадянина», адже «дитина, якій сьогодні сім років, яка несміливо переступає поріг школи і виводить у зошиті кружечки і палички, через десять років, на ваших очах стане громадянином» [5, с. 559]. Моральне осереддя людини залежить «від того, що увійшло в її серце в роки дитинства і отрочтва, що схвилювало, стривожило її думку, що наболіло на душі, як каже народ» [6, с. 311].

Результат розв'язання провідного завдання національної освіти України – формування свідомого громадянина, залежить від якості підготовки нової генерації педагогічних кадрів. Саме від особистості вчителя залежить не тільки виховання і навчання дітей, а й розвиток їхніх моральних, національних уподобань і переконань, тому на вищі навчальні заклади покладається особлива відповідальність у підготовці майбутніх учителів до морального виховання учнів.

Широкому колу питань професійної підготовки сучасного вчителя національної школи України присвячені праці А. Алексюка, В. Бондаря, О. Киричука, Н. Кічук, О. Мороза, О. Савченко та ін. Значення моральної підготовки майбутнього вчителя, спрямованої на формування особистості школяра, розкрито у працях І. Бега, І. Звереві, І. Зязюна, В. Киричок, Т. Люриної, О. Семенов, К. Черної та ін.

Проблема морального виховання учнів і молоді досліджувалася в різних напрямках, а саме: ознайомлення дітей у дошкільних навчальних закладах з українським народознавством (А. Богущ, Н. Кирста, Н. Лисенко, Н. Луцан, Л. Петлицька та ін.); виховання духовної культури дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (І. Бужина, Я. Журецький, Г. Майборода, Н. Чернуха); залучення дітей до української народної творчості (В. Зелюк, Г. Кловак, Е. Павленко та ін.); виховання учнів і молоді на засадах народної педагогіки (І. Зайченко, О. Соколовська, М. Стельмахович, Е. Сявавко); залучення учнів до українських національних звичаїв і традицій (О. Батухніна, С. Ласунова, В. Стрельчук, З. Файчак).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та стану підготовки майбутніх учителів до морального виховання учнів, а також рівня їхньої моральності, дало змогу виявити основну суперечність у навчально-виховній діяльності загальноосвітньої школи, яка виникла між

необхідністю забезпечення високого рівня морального виховання і недостатнім рівнем науково-обґрунтованої системи підготовки вчителів до розв'язання цієї педагогічної проблеми. Усунення окресленої суперечності передбачає організацію цілеспрямованої роботи щодо формування у студентів педагогічних університетів готовності до роботи з учнями загальноосвітньої школи в аспекті морального виховання, що і зумовило мету нашої статті.

*Мета статті:* розкрити сутність, зміст, структуру готовності майбутніх учителів до морального виховання учнів.

Моральне виховання може бути ефективним тільки за вимогливого ставлення педагога до учнів, високого рівня культури відносин у колективі. Вирішальне значення має моральне право вчителя на схвалення чи осуд того, що хвилює вихованців, щоб засудження негативних сторін нашого життя з уст педагога учні сприймали як утвердження правди. Причому сам вихователь повинен мати високий поріг моральності.

У сучасній загальноосвітній школі ідеї морального виховання органічно вписуються у зміст і методичку навчальної і позанавчальної роботи, в організацію життєдіяльності школярів. Для учнів цей напрям виховання має на меті формування в дітей знань і уявлень про загальнолюдські цінності, мораль, рідний край, розкриття на доступному рівні особливостей взаємодії людей у родині, в колективі, суспільстві; виховання гуманної, соціально активної, відповідальної особистості.

У сучасних умовах значно ускладнюються функції виховної діяльності вчителів, збагачується її зміст. За таких умов майбутні вчителі повинні знати, на яких напрямках зосередити свої зусилля, на які виховні ідеали орієнтуватись, як організувати роботу в дитячому колективі, як на практиці здійснювати демократизацію та гуманізацію виховного процесу в школі.

Як зазначає О. Савченко [4, с. 128], відповідно до вікових і пізнавальних можливостей учнів мета морального виховання реалізується на засадах системного підходу різними шляхами: через взаємодію виховного потенціалу змісту різних предметів (найбільшою мірою це міжпредметні зв'язки із темами курсу «Я і Україна» і предметів «Читання», «Історія України», «Українська література»); демократичні, гуманні методи і форми організації співпраці дітей і дорослих в урочній і позаурочній діяльності; розширення зв'язків дітей з соціумом, залучення до участі в дитячих та молодіжних організаціях, в проектах, що сприяє набуттю позитивного індивідуального досвіду взаємодії в колективі; досягнення єдності вимог школи і родини в моральному вихованні дітей.

Реалізація завдань морального виховання в загальноосвітній школі передбачає застосування різних засобів: рідної мови, історії, родоводу, краєзнавства, мистецтва, природи рідного краю, народної міфології, фольклору, народного календаря, національної символіки, родинно-побутової культури тощо.

Вище зазначене дозволяє нам зробити висновок, що важливим аспектом професійної підготовки майбутніх учителів є формування їх готовності до розв'язання завдань морального виховання. Потребують повнішого розкриття особливості діяльності суб'єктів морального виховання; шляхи максимальної активізації учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу; форми і методи виховання, які ґрунтуються на гуманних стосунках педагогів і учнів. Відродження та запровадження національної системи виховання треба розпочинати з формування моральності майбутніх учителів, як риси їх особистості, яка характеризується усвідомленням своїх прав і обов'язків, норм життя; турботою про благополуччя своєї країни, її громадян, збереження її незалежності діями відповідно до

власних переконань і цінностей. Питання морального виховання з використанням народних традицій вперше в Україні були досить широко висвітлені у підручниках, букварях, календарях для народного читання О. Духновичем, який надавав провідного значення патріотизму, любові та повазі кожного до свого імені та походження, непримиренно ставився до людей, що відмовляються від рідних та близьких, від свого народу. У своїй праці «Народна педагогія на користь училищ та вчителів сільських» він підкреслював: «Щастя або нещастя людини залежить багато разів від народження, але більше від морального її виховання» [1]. Ця праця опрацьовується студентами та застосовується ними під час проходження педагогічної практики.

Моральність як риса особистості майбутнього вчителя відбиває: моральну самосвідомість, моральну відповідальність, суспільну ініціативність й активність, готовність працювати для розвитку України, захищати її; ціннісне ставлення до традицій та історії українського народу, усвідомлення своєї належності до нього як його представника, спадкоємця і наступника; гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв національних меншин, високу культуру міжнаціонального спілкування.

Дослідження питань професійної підготовки вчителя доводять, що забезпечення його готовності до професійно-педагогічної діяльності залежить від системи цієї підготовки. Для готовності до дій необхідні знання, уміння, навички, спроможність і рішучість цих дій.

У психолого-педагогічній літературі з проблем підготовки вчителя до професійної діяльності розкриваються різні сторони: структура готовності (О. Мороз), компоненти професійної готовності (Н. Кузьміна, Л. Радченко), професійно-педагогічні чинники (Л. Григоренко).

Чинниками структури готовності до педагогічної діяльності О. Мороз визначає психологічну готовність, теоретичну підготовленість, практичну готовність, необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей [3].

Г. Троцько, аналізуючи різні підходи до визначення здатності до педагогічної діяльності, виокремлює такі компоненти: мотиваційно-цільовий; морально-орієнтаційний; операційно-технологічний; творчий потенціал особистості; професійна компетентність; аналітико-оцінний тощо.

Вона підкреслює, що реалізація основних структурних елементів до педагогічної діяльності дозволяє здійснювати відбір змісту та способів підготовки, контролювати та корегувати якість підготовки студентів [7].

Проведений аналіз дозволив нам сформулювати сутність «підготовки студентів до морального виховання учнів загальноосвітньої школи» – це системна організація навчально-виховного процесу студентів, що створює умови для виявлення і формування моральності, національної самосвідомості майбутнього вчителя; сприяє виявленню і формуванню творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя; оволодінню ним необхідною системою знань, умінь і навичок для успішної реалізації різноманітних шляхів реалізації цілей морального виховання в загальноосвітній школі.

Готовність студентів до морального виховання – це складне інтегроване поняття, результат теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя до професійно-виховної діяльності з морального виховання учнів, це концентрований показник діяльнісної сутності особистості випускника ВНЗ, вимір його професійної і моральної зрілості.

Вивчення реального стану готовності вчителів і студентів до організації та здійснення морального виховання дозволило виявити низку труднощів. З-поміж них:

- наявність розриву між теорією і практикою виховання;
- девальвація загальнолюдських, національних цінностей, негативний вплив засобів масової інформації на особистість учня;
- недостатній зв'язок дітей з батьками, громадськими дитячими організаціями, позашкільними навчальними закладами;
- недостатній рівень громадянської зрілості студентів та вчителів;
- методична невідповідність учителів до здійснення морального виховання в загальноосвітній школі.

Результати аналізу практичної підготовки студентів до морального виховання школярів у вищій школі засвідчив низку недоліків в означеній сфері професійної підготовки. Що і зумовило необхідність в нашому дослідженні зосередити увагу на визначенні структурних компонентів досліджуваного феномена та визначити організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності формування готовності майбутніх учителів до морального виховання учнів загальноосвітньої школи.

Нами визначено структуру готовності майбутніх учителів до морального виховання учнів, яка містить три компоненти: гносеологічний, операційний, ціннісно-мотиваційний.

Перший компонент – **гносеологічний** – з показниками і ознаками їх вияву: обізнаність із сутністю, змістом, засобами, формами і методами морального виховання; знання про сутність моралі, про громадянські, демократичні, загальнолюдські й національні цінності; знання Конституції та інших законодавчих актів про права і обов'язки громадян держави; знання історії, традицій, символів країни; обізнаність із сутністю і специфікою морального виховання.

Другий компонент – **операційний** – з показниками і ознаками їх вияву: вміння формулювати мету і завдання морального виховання учнів з різним рівнем сформованості і вияву моральності; вміння розробляти плани, сценарії і конспекти виховних заходів з учнями; вміння здійснювати моральне виховання учнів на практиці; практичні вміння створення сприятливого моральному вихованню укладу шкільного життя; володіння зразками моральної поведінки.

Третій компонент – **ціннісно-мотиваційний** – з показниками і ознаками їх вияву: моральні цінності, громадянські цінності, соціально-політичні цінності, загальнолюдські цінності; ціннісні ставлення до історії, традицій, мови, державної символіки України; бажання, потреба сприяти становленню й утвердженню України як правової, демократичної, соціальної держави; готовність відстояти незалежність Батьківщини; спрямованість на формування моральності учнів.

Діагностування рівня готовності студентів до морального виховання учнів за кожним визначеним компонентом (критерієм) підтвердило, що майбутні фахівці виявляють стійке прагнення до професійного розв'язання завдань морального виховання учнів; усвідомлюють значення морального виховання як суттєвої передумови їхньої плідної педагогічної роботи після закінчення ВНЗ. Водночас дані проведеного анкетування засвідчили, що більшість майбутніх учителів методично недостатньо підготовлені до здійснення означеного виду професійної діяльності.

У процесі теоретичного дослідження підготовки студентів до морального виховання учнів на філологічному факультеті університету особлива увага була спрямована на виявлення вихідних положень, визначальних принципів, які відбивають її зміст, форми і методи на кожному етапі навчання студентів. При цьому ми керувалися загальними

принципами морального виховання:

– принцип гуманізації навчально-виховної роботи (пропагування і здійснення ідей людяності і добра, гуманні стосунки між викладачами і студентами);

– принцип демократизації (варіативність змісту навчально-виховного процесу, розвиток педагогічних засад співробітництва між викладачами і студентами);

– принцип взаємозв'язку між усіма видами професійно-теоретичної і практичної підготовки;

– принцип оптимізації навчально-виховного процесу (створення сприятливого навчального середовища для стимулювання прагнення студентів до опанування різними способами творчої діяльності, необхідними для набуття вищого рівня розвитку відповідних знань, умінь та навичок);

– принцип індивідуалізації (урахування індивідуальних особливостей кожного студента, стимулювання здібностей);

– принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самостійністю майбутніх учителів.

Як засвідчують дослідження науковців ефективність підготовки молодих фахівців залежить від сукупності адекватних принципів, функціональної спрямованості навчання, методів, прийомів, засобів та організаційно-педагогічних умов, за яких буде організоване навчання.

Відтак наступною теоретичною позицією було визначення педагогічних умов, які б сприяли реалізації шляхів і засобів підготовки студентів до морального виховання учнів.

У нашому дослідженні під умовами ми розуміємо зовнішні відносно особистості студента штучні обставини організації навчального процесу у ВНЗ, які постають причиною і стимулом якісних позитивних змін особистісного розвитку, зокрема становлення майбутнього учителя, який буде ефективно здійснювати моральне виховання школярів.

Нами було визначено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до морального виховання учнів. З-поміж них:

– актуалізація знань моральної спрямованості як підґрунтя усвідомлення їх вагомості у професійній діяльності вчителя;

– органічна єдність трьох компонентів навчально-виховного процесу професійної підготовки: змістового, що адекватно відображає специфіку морального виховання як керованої педагогічної системи; операційного, що озброює студентів вміннями і практичними навичками щодо морального виховання школярів;

– ціннісно-мотиваційний, що стимулює моральну освіту та самоосвіту; стимулює оволодіння зразками моральної поведінки; стимулює професійне самовдосконалення, формує адекватну оцінно-регулятивну діяльність.

Результативність підготовки студентів до здійснення морального виховання учнів залежить від ступеня усвідомлення майбутніми вчителями значущості означеного аспекту в загальній виховній системі сучасної школи і конкретного вчителя. Урахування зазначеного дозволяє дійти висновку, що лише за постійного активного включення студентів у педагогічну ситуацію, спрямовану на оволодіння ними сутністю, змістом, шляхами здійснення морального виховання, відчуваються позитивні зрушення у професійно-педагогічній свідомості та безпосередній діяльності студентів. Включення студентів в означену ситуацію сприяє розширенню педагогічної обізнаності майбутніх учителів, формує методичну озброєність, позитивно-активне ставлення до необхідності морального виховання

учнів, стимулює потребу в набутті певної системи вмінь і навичок, прагнення до професійного самовдосконалення.

### Література

**1. Духнович А. В.** Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских. Ч. 1. / А. В. Духнович. – Львов, 1857. – 92 с. **2.** Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. – № 6. – С. 4–6. **3. Мороз О. Г.** Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : [навч. посібн.] / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпченко. – Київ, 1997. – 168 с. **4. Савченко О. Я.** Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – Київ : СПД «Цунзинович Т. І.». – 2007. – 204 с. **5. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рідна школа, 1977. – Т. 5. – С. 393–628. **6. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рідна школа, 1977. – Т. 4. – С. 311. **7. Троцько Г. В.** Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя / Г. В. Троцько. – Харків : «ОВС», 2002. – Ч. 1. – 201 с.

УДК 614.8(078.8)

*Лариса Семенець*

## МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОСНОВАМ ЗДОРОВ'Я

Семенець Л. М. Методологічний аспект формування професійно-педагогічної готовності до навчання учнів основам здоров'я.

У роботі з позицій діяльнісного, системного, комплексного, особистісно зорієнтованого, антропологічного, культурологічного, акмеологічного та компетентнісного підходів проаналізовано особливості формування професійної готовності майбутніх учителів до навчання учнів основам здоров'я.

*Ключові слова:* науковий підхід, готовність, професійно-педагогічна готовність, основи здоров'я.

Семенець Л. Н. Методологический аспект формирования профессионально-педагогической готовности к обучению учащихся основам здоровья.

В работе с позиций деятельностного, системного, комплексного, личностно ориентированного, антропологического, культурологического, акмеологического и компетентностного подходов проанализированы особенности формирования профессиональной готовности будущих учителей к обучению учащихся основам здоровья.

*Ключевые слова:* научный подход, готовность, профессионально-педагогическая готовность, основы здоровья.

Semenets L. M. Methodological aspect of formation of professional and pedagogical readiness for students' training of basics of health.

In the article the features of professional readiness formation of future teachers for students' training of basics of health from the activity, system, comprehensive, person-centered, anthropological, cultural, acmeological and competence based approaches have been analysed.

*Key words:* scientific approach, readiness, professional and pedagogical readiness, basics of health.



Підготовка висококваліфікованих і компетентних спеціалістів, процес формування випускників вищих навчальних закладів як суб'єктів професійної діяльності перебувають у тісному взаємозв'язку з професійною готовністю – однією з центральних проблем сучасних психолого-педагогічних досліджень.

Сучасний розвиток України вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки вчителя як особистості, здатної ставити та вирішувати важливі й необхідні завдання щодо проблем безпеки, які постають перед загальноосвітньою школою на якісно новому рівні. Учитель як гарант збереження життя й здоров'я дітей повинен не тільки вміти створювати безпечні, комфортні та результативні умови навчально-виховного процесу, а й формувати в учнів культуру безпеки – озброїти учнів необхідними знаннями, уміннями й навичками з безпеки життєдіяльності [10].

Важливість зазначеної проблеми привертає увагу до неї науковців та педагогів-практиків, що мають безпосереднє відношення до викладання безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах. Заслужують на увагу дослідження С. Гвоздій, В. Зацарного, В. Заплатинського, О. Запорожця, Г. Кондрацької, Є. Логвінової, А. Свириденко, Л. Сидорчук та ін. Проте, незважаючи на збільшення кількості наукових публікацій із проблеми дослідження, понятійний апарат, що характеризує сутність наукових підходів у професійно-педагогічній освіті, майбутні фахівці не завжди уявляють, як можна реалізовувати наукові підходи у процесі вивчення «Основ здоров'я».

*Мета статті* – виокремити й обґрунтувати наукові підходи до формування професійної готовності до навчання учнів основам здоров'я.

Методологічний рівень розв'язання проблеми професійно-педагогічної готовності до навчання учнів основам здоров'я передбачає застосування діяльнісного, системного, комплексного, культурологічного, особистісно зорієнтованого, акмеологічного та компетентнісного підходів у змісті професійно-педагогічної підготовки.

Відповідно до діяльнісного підходу процес формування професійної готовності майбутніх учителів здійснюється разом з етапами засвоєння навчально-педагогічної діяльності. Як висновок, педагогічні знання та вміння слугують підсистемою структури дій, а їх якість забезпечується повноцінною діяльністю, що виконується відповідно до визначеної етапності.

У процесі формування професійно-педагогічної готовності необхідно дотримуватися концептуального положення про те, що знання ніколи не можна дати в готовому вигляді. Вони завжди засвоюються через включення їх до тієї чи тієї діяльності [13, с. 257]. Нам імпонує думка українських науковців П. Олійника та С. Гончаренка: «Знання, уміння і способ мислення не можна передати в готовому вигляді, вони формуються лише в процесі розумової і практичної діяльності» [6, с. 41]. Тому процес формування професійної готовності майбутніх учителів передбачає не ретрансляцію наукових знань, їх засвоєння і відтворення, а розвиток особистісних утворень в умовах повноцінної навчально-педагогічної діяльності.

Розв'язання поставленої проблеми забезпечується принципово іншою дидактичною моделлю організації навчального процесу. Концептуальною ідеєю слугує положення про те, що знання та професійні вміння мають бути результатом виконаної діяльності, а повноцінне формування професійно-педагогічної готовності передбачає відмову від традиційно усталеної лінійної дидактичної схеми: теорія ↔ практика ↔ знання ↔ контроль і оцінка.

Розроблення концептуальної моделі професійно-педагогічної готовності, обґрунтування теоретичних основ формування професійної готовності майбутніх учителів до

реалізації розвивальної функції навчання [11, с. 62–104] здійснюється на основі системного підходу, згідно з яким всяке особистісне утворення, процес чи явище розглядається як система – складний за своєю організацією об'єкт, що має компоненти, характеризується цілісністю і структурою. Цілісність, як одна із головних ознак системи, передбачає принципову незвідність властивостей систем до сукупності властивостей її елементів, а також залежність властивостей кожного компонента від його місця та функцій у системі [12, с. 86].

Реалізація системного підходу в освітній теорії та практиці – одне із ключових завдань психолого-педагогічних досліджень. Ми апелюємо до думки С. Рубінштейна з приводу того, що оскільки все в реальному світі системно, то й знання, які описують різноманітність його форм, мають бути системними [9, с. 259]. З огляду на системний підхід професійно-педагогічна готовність – це складне системне утворення, що має дворівневу структуру, характеризується низкою структурних компонентів (підсистем), визначається характером зв'язків між підсистемами, а також між системою та кожним із її компонентів.

Такий підхід до вивчення професійної готовності спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявленні в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину [4]. Створена теоретична картина виконує роль моделі – цілком певної системи професійно-педагогічної готовності студентів, яка, як зазначає В. Штофф, відображає й відтворює об'єкт дослідження та здатна замінити його так, щоб вивчення побудованої системи дало нову інформацію про об'єкт пізнання [14, с. 19].

Розроблена нелінійна модель професійно-педагогічної готовності студентів, складність процесу формування професійної готовності майбутніх учителів до навчання учнів основам здоров'я зумовлюють розгляд названого системного утворення в контексті законів синергетики. Реалізація синергетичної парадигми передбачає кілька альтернативних шляхів розвитку складних систем. Уважаємо, що варіативність та альтернативність процесу формування професійно-педагогічної готовності забезпечується її особистісним рівнем, актуалізацією одного чи кількох вимірів особистості: генетичного, діяльнісного, соціально-психолого-індивідуального. Ключову роль у цьому процесі відіграє особистість викладача, його ціннісні орієнтації, професійно-педагогічна діяльність, педагогічні та спеціальні (фахові) здібності, парадигмальне мислення, педагогічна спрямованість на співпрацю й співробітництво в умовах міжособистісних відносин. У контексті синергетичного підходу професійна готовність майбутніх учителів – це складна дворівнева система як цілісна єдність структурних компонентів функціонального та особистісного рівнів, напрям саморозвитку цієї системи визначають особистісні виміри як студента, так і викладача.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів з основ здоров'я мають дотримуватися основні положення синергетичної парадигми освіти: 1) навчання – це не передача готових знань, а співпраця, діалогово-комунікативна взаємодія учасників навчально-виховного процесу; 2) педагогічному процесу як складній відкритій системі не можна нав'язувати ззовні лінійні шляхи розвитку, керувати такою системою найефективніше із середини в умовах міжособистісних відносин; 3) у навчально-виховному процесі має передбачатися, моделюватися, проектуватися та реалізовуватися декілька альтернативних шляхів розвитку особистості; 4) визначальним є не сила педагогічної дії, а її наявність і правильна структурованість у педагогічному процесі [3, с. 5].

Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контекстах [7, с. 10]. Одним із концептуальних є положення про те, що формування професійної готовності майбутніх

учителів до навчання учнів основам здоров'я здійснюється завдяки присвоєнню суспільно відпрацьованих способів мислення та діяльності. Оскільки, згідно з ученням Л. Виготського, усі психічні властивості людини мають культурно-історичне походження [1, с. 488], то джерелом формування та розвитку складних особистісних утворень є культура. І. Зязюн доводить, що культурологічний підхід змінює уявлення людини про основоположні цінності як виключно інформаційно-знаннєві, знімає вузьку наукову орієнтованість її змісту і принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи змісту навчання і виховання, вводить критерії творчості в діяльність педагога і студента [2, с. 7].

На нашу думку, процес формування професійної готовності майбутніх учителів має проходити в умовах висококультурного освітнього середовища, в якому поєднуються професіоналізм і культурна освіченість, творчість і відповідальність за результати діяльності. Беззаперечною є теза про те, що культурологічний підхід піднімає рівень об'єктивності здобутих даних, оскільки педагогічний процес, вивчений у контексті соціокультурних характеристик, дозволяє виявити й простежити тенденції в динаміці його цілей, зумовлених розвитком ціннісних орієнтирів соціуму [8, с. 80].

У зв'язку з цим професійна підготовка педагога має відбуватися в межах ключового чинника особистісного розвитку – формування загальнолюдської й професійно-педагогічної культури. Однією з головних професійних вимог до викладача як суб'єкта культури є володіння технологією інноваційної педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток особистісних утворень майбутніх учителів.

Особистісно зорієнтований підхід розкриває професійну готовність як складне особистісне утворення, багаторівневу систему особистісних якостей, властивостей і станів, що забезпечують успішну професійну діяльність, дозволяють бути її суб'єктом. Зауважимо, що на сучасному етапі модернізації освітньої галузі одним з першочергових завдань є розроблення шляхів і способів реалізації особистісно зорієнтовного підходу, актуалізації особистісних і діяльнісних чинників у професійно-педагогічній освіті.

Філософські ідеї про діалектичну єдність загального, особливого й одиничного втілюються в комплексному підході до проблеми професійної готовності майбутніх учителів. Зазначений науковий підхід передбачає єдність соціального, психологічного і педагогічного; поєднує освітню, розвивальну й виховну функції навчання; забезпечує єдність усіх компонентів дидактичної системи навчання та професійної підготовки. Так, у представленій структурі професійно-педагогічної готовності цілісно поєднуються соціальні, психологічні та педагогічні чинники [11, с. 19]. У процесі формування цього системного утворення реалізуються вищезазначені функції навчання, серед яких провідну роль відіграє розвивальна. Результатом упровадження моделі професійно-педагогічної підготовки як цілісної науково-методичної системи навчання стає формування професійної готовності майбутніх учителів до реалізації розвивальної функції навчання.

Акмеологічний підхід до підготовки майбутніх учителів, формування суб'єктів професійно-педагогічної діяльності акцентує увагу на особистісних якостях педагога: потреба в засвоєнні нового; системне мислення в опрацюванні моделей професійної діяльності; здібності до об'єктивної самооцінки професійної поведінки; висока мотивація досягнення в праці [5, с. 12–13]. У дослідженнях Н. Кузьміної акмеологічна модель педагога представляється на трьох рівнях: професійна зрілість – готовність педагога до інноваційної професійної діяльності; особистісна зрілість – самостійність і відповідальність за прийняті життєві та професійні рішення; духовна зрілість – життєва мудрість, творити добро, нести любов, що свідчить про духовний саморозвиток педагога [5, с. 14].

На нашу думку, професійна зрілість педагога визначається функціональним рівнем професійно-педагогічної готовності, особистісна зрілість – особистісним рівнем готовності, духовна зрілість є результатом цілісного формування професійно-педагогічної готовності, а також становлення педагога як суб'єкта життєдіяльності з високими моральними цінностями.

Реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів із основ здоров'я передбачає не засвоєння готової навчальної інформації, не передачу вмінь, а формування у студентів професійно-педагогічної компетентності. Професійно-педагогічна компетентність тісно пов'язується з готовністю до професійно-педагогічної діяльності як одного із провідних засобів та умов розвитку особистості педагога. Тому, на наш погляд, зміст професійно-педагогічної компетентності може бути розкритий через готовність до професійної педагогічної діяльності.

Готовність є однією із ключових якостей особистості, зумовлених її генетичними особливостями, соціально-психологічними властивостями й певним видом діяльності. Вона є результатом підготовки (як процесу формування готовності) й пов'язується з тією діяльністю, що має виконуватися в майбутньому. Професійно-педагогічна готовність забезпечується педагогічними здібностями, культурою педагогічного спілкування, педагогічною спрямованістю й свідомістю, а також особливим педагогічним мисленням. Структура професійної готовності майбутніх учителів може бути представленою на двох рівнях: функціональному та особистісному. Обґрунтовано, що розв'язання проблеми професійної готовності майбутніх учителів до навчання учнів основам здоров'я передбачає застосування діяльнісного, системного, комплексного, особистісно зорієнтованого, антропологічного, культурологічного, акмеологічного та компетентнісного підходів до процесу професійно-педагогічної підготовки.

Предметом подальших наших досліджень є розкриття змісту професійно-педагогічної компетентності через готовність до професійної педагогічної діяльності, що реалізується на функціональному й особистісному рівнях і забезпечує саморозвиток педагогічної системи «вчитель – учень» («викладач – студент»).

### Література

- 1. Выготский Л. С.** Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2006. – 1135 с.
- 2. Зязюн І. А.** Культура в контексті політики та освіти / І. А. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–8.
- 3. Князева Е. Н.** Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 3–20.
- 4. Кушнір В. А.** Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / Кушнір Василь Андрійович. – Кіровоград, 2003. – 491 с.
- 5. Максимова В. Н.** Акмеология: новое качество образования: [книга для педагога] / В. Н. Максимова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 99 с.
- 6.** Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч. посіб.] / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. [ за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника]. – Київ : Вища школа, 2003. – 323 с.
- 7.** Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.] – Київ : Знання, 2007. – 495 с.
- 8. Роджерс К.** Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 58–65.
- 9. Рубинштейн С. Л.** Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : АН СССР, 1959. – 354 с.
- 10. Свириденко А. Ю.** Становлення і розвиток основ безпеки життєдіяльності людини

як навчальної дисципліни у контексті сучасної вітчизняної освіти / А. Ю. Свиріденко // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Ідеї К. Д. Ушинського в сучасній педагогіці» (м. Київ, 2014 р.). – С. 112–117. **11. Семенець Л. М.** Формування професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей у старшокласників: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Семенець Лариса Миколаївна. – Житомир, 2013. – 247 с. **12. Старіш О. Г.** Системологія: [підручник] / Олександр Григорович Старіш. – Київ : ЦНЛ, 2005. – 232 с. **13. Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 343 с. **14. Штофф В. А.** Моделирование и философия : [монография] / Виктор Александрович Штофф. – Москва - Ленинград : Наука, 1966. – 303 с.

УДК 373.51.78

*Віталій Смородський*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК НА ЗАСАДАХ ЖАНРОВОГО ПІДХОДУ В УЧНІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ**

Смородський В. І. Організаційно-педагогічні умови формування виконавських навичок на засадах жанрового підходу в учнів дитячих музичних шкіл.

У статті проаналізовано та розкрито методологічну сутність понять «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови». Визначено педагогічні умови формування виконавських навичок учнів дитячих музичних шкіл на основі жанрового підходу: формування мотиваційної спрямованості процесу навчання з оволодіння виконавськими навичками на основі жанрового підходу; вибір змісту, форми, методів та засобів формування виконавських навичок на основі жанрового підходу; налагодження діалогічного спілкування викладача та учня як основи формування виконавських навичок на основі жанрового підходу.

*Ключові слова:* виконавські навички, жанровий підхід у формуванні виконавських навичок в учнів дитячих музичних шкіл, педагогічні умови.

Смородский В. И. Организационно-педагогические условия формирования у учеников детских музыкальных школ исполнительских навыков на основе жанрового подхода.

В статье проанализирована и раскрыта методологическая суть понятий «педагогические условия» и «организационно-педагогические условия». Определены педагогические условия формирования исполнительских навыков учащихся детских музыкальных школ на основе жанрового подхода: формирование мотивационной направленности процесса обучения по овладению исполнительскими навыками на основе жанрового подхода; выбор содержания, форм, методов и средств формирования исполнительских навыков на основе жанрового подхода; налаживания диалогического общения преподавателя и ученика как основы формирования исполнительских навыков на основе жанрового подхода.

*Ключевые слова:* исполнительские навыки, жанровый подход в формировании исполнительских навыков у учащихся детских музыкальных школ, педагогические условия.

Smorodskiy V. I. Organizational and pedagogical conditions of performance skills formation of music schools pupils on the basis of genre approach.

In the article methodological meaning of the term «Pedagogical conditions» was analysed.

Pedagogical conditions of performance skills formation of music schools pupils on the basis of genre approach were defined. They are the formation of motivational direction of teaching process for mastering performance skills on the basis of genre approach; choice of content, forms, methods and means of performance skills formation on the basis of genre approach; building of dialogic communication between a teacher and a pupil as bases of performance skills formation on the basis of genre approach.

*Key words:* performance skills, genre approach in performance skills formation at music schools pupils, pedagogical condition.

Найголовнішу роль у формуванні сучасних основ музичної культури учнів, безумовно, відіграє школа. Саме тут виховується естетичне ставлення майбутньої людини до навколишнього світу, формуються якості та властивості особи, що спрямовують і координують її подальший розвиток. Школа та шкільна естетика побуту покликані відкрити перед кожним учнем шлях до пізнання прекрасного, навчити цінувати і розуміти його. Уроки музичного мистецтва, так само, як, скажімо, уроки літератури або образотворчого мистецтва, мають бути справжньою школою мистецтва, що дає молоді художній багаж на все життя.

Складність поняття музичного жанру пов'язана з безліччю чинників: формою та місцем виконання, виконавськими засобами, характером змісту, життєвим призначенням, умовами та формами існування, особливостями музичної мови, – тому, розглядаючи кожен окремих твір у цих площинах, ми можемо віднести його одразу до кількох жанрів. Проте, попри всі існуючі умовності жанрових меж, попри складність та багатозначність самого поняття, жанрові ознаки залишаються відносно стійкими та слугують свідченням не «заплутаності» музичної науки, а багатством музичного мистецтва.

Питання набуття виконавських навичок у різних галузях вивчали такі науковці, як Л. Беспалова, А. Богуш, С. Воробйова, Н. Головіна, І. Гудзик, А. Маркова, Т. Рахімов, О. Трифонова, Ю. Шапран та інші. Взаємозв'язок виконавських навичок і компетентностей висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців – Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Паращенко, Д. Равена, О. Савченко, А. Хуторського тощо. Аналіз деяких робіт з проблеми компетентності (В. Байденко, Г. Беліцька, Л. Берестова, Н. Грішанова, Н. Кузьміна, В. Куніцина, А. Марков, Дж. Рівний, Р. Уайт, Н. Хомський, А. Хуторський та ін.) дозволяє сформулювати таке поняття «компетенції», яке найбільш чітко характеризує цей термін у галузі музичної освіти: компетенція (від. лат. *Competencia* – коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом) – це інтегрований результат опанування змістом освіти, який виражається в готовності учня використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також засоби діяльності в конкретних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних задач.

Важливе значення у процесі навчання учнів дитячих музичних шкіл має правильне формування у них стильових і жанрових навичок оволодіння музичним матеріалом. Музичний жанр – багатозначне поняття, що характеризує історично сформовані роди і види музичних творів у зв'язку з їх походженням і життєвим призначенням, способом та умовами виконання і сприйняття, а також з особливостями змісту і форми. Аналіз наукової літератури показує, що феномен жанру в музичній теорії та історії розвитку мистецтв багатосторонній. З позиції нашого дослідження необхідно звернути увагу на використання жанрового підходу й у лінгвістиці. Тим часом, жанрова парадигма, як музично-педагогічний і методологічний принцип, містить і певний перелік принципів та технологій. Серед них ми актуалізуємо саме інтегративні технології як необхідну частину жанрової парадигми у процесі навчання

гри на фортепіано.

Поняття музичного жанру відображає основну проблему музикознавства та музичної естетики – взаємозв'язок між факторами творчості, не пов'язаними з музикою, та її суто музичними характеристиками. Музичний жанр є одним з найважливіших засобів художнього ототожнення. Проведені дослідження довели можливість використання жанрової парадигми як необхідної підстави для навчання гри на фортепіано учнів ДМШ, яка сприяє формуванню їх художнього світогляду, що дозволяє вийти за межі завдань виключно технічного виконавства. Ми вважаємо, що така спрямованість освітнього процесу більш важлива для подальшого життєвого шляху дитини в сучасному соціокультурному просторі. Жанрова парадигма ґрунтується на визначених музикознавчих аспектах, які представлені в працях А. Коробової, Є. Назайкинського, А. Сохора, Т. Чередниченко та ін. У працях науковців досліджується історична еволюція музичних жанрів, їх різновиди, зв'язок з культурними зрізами тощо. Жанри існують відповідно з різними видами музики, її стилів, і навіть видів музикування.

У музичній науці склалися різні системи класифікації жанрів. Вони залежать від того, який з чинників, що обумовлює жанр, розглядається як основний. Наприклад, В. Цуккерман визначає пріоритетним чинник змісту (жанр – типізований зміст), А. Сохор – фактор життєвого призначення музики та обстановки її виконання та сприйняття. Також поняття музичного жанру з різних аспектів розглядали такі науковці, як Л. Мазель, Е. Назайкинський, Т. Попова, В. Холопова та ін.

З позиції нашого дослідження доречно визначити поняття «організаційно-педагогічні умови» як сукупність об'єктивних можливостей, обставин та заходів, що супроводжують освітній процес, певним чином структурованих і спрямованих на досягнення найкращих результатів поставленої мети (К. Бабанський, В. Зверев, В. Краєвський, В. Ледньов, В. Ляудіс). Аналіз поняття «умова» у філософському аспекті: умова – сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни певного об'єкта [8, с. 286]. У педагогічній літературі відсутнє єдине трактування поняття «педагогічна умова». В. Стасюк визначає педагогічні умови як обставини, від яких залежить та в яких відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [6, с. 98]. У словнику з освіти та педагогіки «умова» визначається як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку, виховання і навчання, формування особистості [7, с. 36]. Дослідники приділяють багато уваги вивченню педагогічних умов та надають вагомого значення їх впливу на навчальний процес. Так, наприклад, Ю. Бабанський зазначав, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить» [1, с. 78]. Аналіз теоретичних засад жанрового підходу в нашому дослідженні дозволили встановити основні організаційно-педагогічні умови формування виконавських навичок на засадах жанрового підходу в учнів дитячих музичних шкіл.

Розглянемо їх більш детально. До першої організаційно-педагогічної умови ми віднесли формування мотиваційної спрямованості процесу навчання на опанування жанрового підходу. В. Зіборова зазначає, що формування мотивації є важливим процесом реалізації жанрового підходу, що необхідно для повноцінного розвитку особистості. Створення професійно орієнтованих завдань, педагогічних ситуацій на заняттях допомагає у створенні мотивації оволодінням жанровим підходом [4]. Я. Карлінська звертає увагу на важливість формування позитивної мотивації самостійного навчання; створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях, налагодження партнерської взаємодії ... у процесі

навчання [5, с. 170]. Мотивація спонукає особу розвивати свої схильності, можливості, здійснює вплив на формування особистості учнів та розкриття їх творчого потенціалу.

Основи жанрового підходу повинні бути закладені шляхом встановлення органічного зв'язку між теорією і практикою, шляхом навчання їх практичного використання, аналізу конкретних прикладів, розв'язання конкретних проблемних питань. Знання повинні бути актуалізовані й об'єднані навколо певного проблемного твору, мати багатобічний й цілісний характер та переведені на мову практичних дій.

Друга педагогічна умова – вибір змісту, форм, методів і засобів формування виконавських навичок на засадах жанрового підходу полягає у створенні навчально-методичних матеріалів, якими педагог зможе керувати та брати на себе відповідальність за структуру, оновлення та впровадження в навчальний процес для розвитку особистості школяра.

Формування виконавських навичок на засадах жанрового підходу полягає в забезпеченні збалансованості між індивідуальними та груповими формами навчання. Використання групових методів навчання допомагає найбільш продуктивно формувати вміння проектувати, конструювати професійні задачі, навчатися професійній рефлексії. За спостереженням Н. Шевардіна, застосування групових методів та форм проведення занять, що імітують або відтворюють творчу діяльність учнів, пов'язану з їх інтересами «шляхом реалізації принципу адекватності навчально-пізнавальної діяльності, сприяють активізації навчання у групі» [2]. Налагодження діалогічного спілкування педагога та учня як основи формування виконавських навичок на засадах жанрового підходу є третьою педагогічною умовою.

Найкращим засобом досягнення високого рівня співробітництва та взаєморозуміння у спілкуванні є діалог. На думку Н. Волкової, педагогічний діалог – це дія в педагогічному процесі, яка надає змогу кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні. Педагогічний діалог характеризують відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, активність, за якої кожен не лише відчуває вплив, а й сам впливає на іншого співрозмовника, готовність прийняти точку зору іншого, рівність психологічних позицій викладача і студента, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного. Переорієнтація викладача від передачі готових знань до виконання ролі консультанта, керівника, який опосередковано організує та стимулює учасників навчальної діяльності, надає ширші можливості для власної самоактуалізації та розвитку.

Викладач має активно брати участь у навчальному процесі, коментуючи та коректуючи поточну роботу учасників навчальної діяльності – учнів дитячої музичної школи. Головною вимогою в організації навчального процесу є посилення самостійності в навчанні учнів. Це досягається шляхом ускладнення вимог до змісту та форм самостійної роботи, прилучення учнів дитячих музичних шкіл до самоорганізації в навчанні, переведенням умінь на рівень елементів самоосвіти та самовдосконалення.

Відповідна організаційно-педагогічна умова формування виконавських навичок на засадах жанрового підходу в учнів дитячих музичних шкіл дозволяє виявити особливості навчальної діяльності у ДМШ, які часто бувають не поміченими. Так, більшість навчальних програм містять одноманітні перевірки системи знань (чітка доповідь за запропонованим питанням, творче розв'язання задачі, технічна робота за аналогом тощо). Використання однобічності методів не дозволяє розкрити повний потенціал учнів, значна кількість яких є творчими особистостями. Використання творчих, інтерактивних, ігрових методів навчання



необхідно максимально наблизити до повноцінного засвоєння навчального матеріалу. Наші дослідження показали, що активне застосування творчого підходу до занять формують в учнів неабиякий інтерес та сприяють запам'ятовуванню й відтворенню матеріалу. Контроль якості навчання показує кращий результат.

Слід зазначити, що ефективним шляхом оновлення освіти є інтеграція як сучасна форма організації наповнення освіти на основі взаємозв'язку та єдності законів природи, цілісності людини і цілісності сприйняття суб'єктом навколишнього світу. Отже, інтегративний підхід розглядається нами як необхідна умова гармонізації взаємин людини з навколишнім світом. Він стає фактором, який поєднує різні явища у процесі їх безперервної взаємодії: суб'єктивні й об'єктивні, внутрішні й зовнішні, раціональні та емоційні, свідомі й підсвідомі; нормативні та творчі тощо. Останнім часом в освітньому просторі України у процесі художнього виховання школярів визначилась тенденція практичного застосування художньої інтеграції.

Отже, складність процесу формування виконавських навичок в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу залежить від багатьох чинників, що вимагає реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов, тобто такої сукупності, у якій кожна умова є основою для наступної. Дієвість педагогічних умов формування виконавських навичок на засадах жанрового підходу в учнів дитячих музичних шкіл визначається їх здатністю творчо застосовувати отримані знання в нестандартних ситуаціях; здобувати, використовувати, творчо їх переосмислювати.

### Література

**1. Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с. **2. Болюбаш Н. М.** Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища Moodle [Електронний ресурс] / Н. М. Болюбаш // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №3 (17). – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em17/content/10bnmtno.htm>. **3. Зіборова В. В.** Формування інформаційної компетентності викладача [Електронний ресурс] / В. Зіборова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8. – (195). – С. 64-67. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vlush/Ped/2010\\_8/14.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_8/14.pdf). **4. Карлінська Я. В.** Педагогічні умови формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін [Електронний ресурс] / Я. В. Карлінська // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 53. Педагогічні науки. – С. 169–175. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/VZhDU/2010\\_53/vip\\_53\\_33.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VZhDU/2010_53/vip_53_33.pdf). **5. Стасюк В. Д.** Особистісно-орієнтовані відносини як педагогічна умова вдосконалення професійної підготовки / В. Д. Стасюк / матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Шляхи удосконалення підготовки військових фахівців та формування професійних якостей». – Одеса : ОІСВ, 2003. – 107 с. **6. Полонский В. М.** Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 512 с. **7. Философская энциклопедия :** В 5 т. / [науч. ред. Ф. В. Константинов]. – Москва : Советская энциклопедия, 1964. – Т. 5. – 1964. – 740 с.

### РОЗДІЛ 3 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 372.881.1

Ірина Дирда

#### ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ

Дирда І. А. Принципи навчання української мови як іноземної: теоретичні проблеми.

У статті розкривається сутність поняття «принцип навчання», аналізуються погляди українських і зарубіжних науковців стосовно різних принципів навчання мови. Виокремлено загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи навчання української мови як іноземної.

*Ключові слова:* принципи навчання, українська мова як іноземна, принципи навчання української мови як іноземної, загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи навчання.

Дырда И. А. Принципы обучения украинскому языку как иностранному: теоретические проблемы.

В статье рассматривается сущность понятия «принцип обучения», анализируются взгляды украинских и зарубежных ученых относительно разнообразных принципов обучения языку. Выделены общедидактические и лингводидактические принципы обучения украинского языка как иностранного.

*Ключевые слова:* принцип обучения, украинский язык как иностранный, принцип обучения украинского языка как иностранного, общедидактические и лингводидактические принципы обучения.

Dyrda I. A. Principles of studying Ukrainian as a foreign language: problems of theory.

The paper accentuates the essence of the term “principles of education”, the views of Ukrainian and foreign scientists concerning different principles of education are analyzed. The paper marks out general didactical and linguistic didactical principles of studying Ukrainian as a foreign language.

*Key words:* principles of education, Ukrainian as a foreign language, principles of studying Ukrainian as a foreign language, general didactical and linguistic didactical principles.

У сучасних умовах більшість українських вищих навчальних закладів визначає навчання іноземних студентів одним із пріоритетних напрямів освітньої діяльності. Українська мова для студентів-іноземців потрібна як засіб реального спілкування з україномовними людьми під час навчання і професійної діяльності, тому проблема принципів навчання мови, а саме української як іноземної є достатньо нагальною в Україні.

*Мета статті* – проаналізувати підходи науковців щодо виокремлення принципів навчання української мови як іноземної.

Специфіка методики викладання української мови як іноземної полягає в тому, що сам предмет навчання стає засобом засвоєння фахових предметів, пізнання нового середовища, нової культури, нових традицій. Вивчення мови є засобом отримання професійної освіти та розвитку особистості, що може вести діалог культур.

Особливість сучасного стану у викладанні іноземної мови навчання полягає в докорінній зміні методичної та методологічної парадигми мовної освіти. Концепція мовної

підготовки іноземців у ВНЗ України є невід'ємним складником державної Концепції мовної освіти та ґрунтується на основних положеннях Конституції України, Закону України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття», Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

Принципи навчання зумовлюють пріоритетні особливості навчального процесу, детермінують його зміст, уможливають доцільний вибір методів і прийомів навчання. Наукове обґрунтування принципів навчання було започатковане в працях Ф. Дистервега, Я. Коменського, Г. Песталоцці, К. Ушинського. На сучасному етапі українські дидакти та лінгводидакти (З. Бакум, О. Біляєв, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко) визначають принципи навчання як «першооснову», закономірність, за допомогою якої повинна функціонувати і розвиватися система навчання дисципліни; як вихідні положення, що в сукупності формулюють вимоги до навчального процесу та його складників: цілей, завдань, методів, засобів, процесу навчання. Окреслене поняття віддзеркалює та узагальнює природні закони, які людина пізнає і намагається ефективно використовувати.

Згідно з Концепцією мовної підготовки іноземців у ВНЗ України, оволодіння іноземними студентами мовою навчання (українською) регулюється загальнодидактичними та лінгводидактичними принципами, які забезпечують формування гармонійної вторинної мовної особистості [6].

Мовна підготовка іноземних громадян ґрунтується на загальнодидактичних принципах гуманізму, людиноцентризму, єдності навчання, особистісного розвитку й виховання, науковості, наочності, системності та послідовності, усвідомленості й доступності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, диференціації та індивідуалізації, міжкультурного діалогу, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків.

Обов'язковою вимогою реалізації завдань мовної освіти іноземців є дотримання лінгводидактичних принципів комунікативності, урахування комунікативних потреб, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, етапності та концентричності в поданні мовного матеріалу, його комплексної та ситуативно-тематичної організації, функціональності відбору мовного матеріалу, опори на текст як основної одиниці навчання, контрастивного підходу з урахуванням рідної мови [6].

Термін «гуманізм» багатозначний, оскільки впродовж історії його витлумачували по-різному. Гуманізм у навчальному процесі, передовсім, означає людяність, високий рівень психологічної терпимості (толерантності), пошана до особистості та її гідності, подолання психологічних бар'єрів (стереотипи та етноцентризм) (С. Русова, А. Макаренко, Я. Корчак, В. Сухомлинський, М. Монтессорі, Р. Штайнер).

Певні якості студента можуть бути (або не бути) сформованими залежно від того, у якому освітньому середовищі (психологічний клімат, матеріальна база, технології) здійснюється навчально-пізнавальна діяльність цього індивіда. Тому для того щоб сприяти повноцінному розвитку кожного студента, зокрема іноземця, діяльність викладача повинна ґрунтуватися на принципах гуманізму, толерантного ставлення до особистості.

Принцип науковості, на думку деяких дослідників (В. Гумбольдт, В. Загороднова, Л. Щерба, А. Щукін), потребує насичення мовних знань достовірними фактами. Виокремлення лінгвокраїнознавчих матеріалів у мовному аспекті передбачає засвоєння студентами інформації, що залучає оволодіння безеквівалентною, фоновою лексикою, фразеологічними одиницями з

культурним складником, що віддзеркалює норми, цінності, характер, життєвий досвід, світосприйняття народу. Принцип науковості передбачає підбір навчального матеріалу, який відповідає рівню сучасної науки, а також формування у студентів правильних уявлень про загальні методи наукового пізнання та його закономірності [7].

Принцип науковості, з поданої точки зору, буде актуальним для розвитку полікультурної компетентності іноземних студентів. За реалізації цього принципу навчання студент засвоює методи наукового пізнання, здійснює пошукову та пізнавальну діяльність, формує уміння спостерігати, порівнювати, класифікувати та узагальнювати.

Відповідно до принципу наочності навчання будується на певних образах, які безпосередньо сприймаються студентами (Б. Беляєв, Л. Гуров, Л. Занков, І. Зимня, Я. Коменський, О. Леонтьєв, К. Ушинський, Ф. Шемякін та ін.). Цей підхід ґрунтується на даних психології, згідно з яким змішаний тип пам'яті за участю зорових уявлень у більшості дорослих людей найбільш поширений. Зорова пам'ять сприяє більш високим результатам запам'ятовування, ніж слухова.

Усвідомлення наочних образів об'єктів, процесів та явищ разом з мисленнєвими і сконструйованими моделями утворюють зміст принципу наочності в навчанні студентів.

Принцип систематичності та послідовності (Ю. Бабанський, П. Груздев, М. Данилов, М. Казанський, Б. де Куртене, С. Ріверс, М. Скаткін) надає процесу навчання логічної спрямованості. За цим принципом матеріал розміщують у певній послідовності, залежно від специфіки мовних категорій та структурних зв'язків, що їх пов'язують. Так, наприклад, навчання лексики слід починати з окремого слова та пояснення його лексичного значення, після чого ознайомити студентів із групою слів, потім вони визначають їх походження та функціонування.

Принцип свідомості (Б. Беляєв, В. Артемов, Н. Гальскова, Н. Гез, Н. Колеснікова, А. Щукін) передбачає розуміння студентами одиниць, які складають зміст іншомовного мовлення, та способи використання таких одиниць для побудови висловлювання.

Умовою оволодіння вміннями та навичками комунікації є врахування принципу свідомості. На думку З. Бакум, «опора на свідомість особливо важлива у процесі засвоєння мов із розвинутою морфологічною системою, до яких належить і українська. Тому навіть на початковому етапі необхідний хоча б мінімум теорії, інакше процес навчання перетвориться на механічне зазубрювання кількох стандартних діалогів, якими не можна буде послуговуватися навіть у незначно зміненій ситуації» [2, с. 230].

Згідно з думкою О. Беляєва, В. Дороз, В. Загородної, М. Пентилюк, принципи наступності й перспективності потребують визначення взаємозв'язку між попередньо засвоєними знаннями та тими, що студенти набувають під час вивчення останнього матеріалу на поточному етапі. У результаті збагачення лексичного запасу ґрунтується на попередньому досвіді, що забезпечує його раціональне використання у процесі вивчення нової інформації [4].

Принцип зв'язку теорії з практикою (Ю. Бабанський, М. Данилов, Є. Мединський, Д. Ушинський) встановлює в навчанні рівномірне чергування теорії та практики у процесі оволодіння іноземною мовою. За цим принципом культурологічна лексика повинна збігатися з потребами студентів, відображати життєві реалії. Відповідно, мовні одиниці, що вивчаються, повинні мати зв'язок з життєвим досвідом: наповнюватися інформацією про країну, спосіб життя її громадян, матеріальні та духовні цінності, національний характер.

Необхідність урахування принципу індивідуалізації під час вивчення іноземної мови доведена у працях С. Барінової, Н. Гальскової, А. Щепилової, Г. Нойнера. Принцип

індивідуалізації має особливе значення у розвитку особистості студента. Цей принцип передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, зокрема іноземців, під час розв'язання комунікативних задач, надання можливості спиратися на свої потреби й інтереси і виконувати диференційовані завдання. У свою чергу виконання таких завдань розвиває навички самостійної роботи з мовою, уміння працювати з довідниками, самостійно оформлювати і передавати отриману інформацію, розвиває мислення та творчі здібності студентів.

Комунікативний принцип є провідним у навчанні іноземної мови, зокрема української. Комунікативність – це ознака орієнтації змісту навчання на спілкування, яку визначають природа комунікації, мета і комунікативні потреби студента. Г. Винокур наголошує, що «мова є лише тоді, коли вона вживається..., у реальній дійсності склад мови виявляється лише в тих чи тих формах її вживання» [3, с. 221].

Під комунікацією не варто розуміти лише говоріння, оскільки вона означає слухання, сприйняття та розуміння мови співрозмовника, вплив на співбесідника, культурні аспекти, мовленнєву поведінку суб'єкта, мовні засоби вираження інформації. На думку В. Костомарова та О. Митрофанової, комунікація відіграє провідну роль у розв'язанні життєвих завдань, оскільки залучає партнерів до співпраці, коли постають важливі питання. Це передбачає активне втручання мови у процес навчання задля спілкування, письмового й усного обміну інформацією, що сприяє формуванню практичних навичок володіння українською мовою [5].

Концентричний розподіл матеріалу є одним із головних принципів навчання іноземної мови. Комунікативність навчання передбачає розміщення навчального матеріалу кількома замкнутими циклами. Такі цикли називають концентриями. Кожен концентр складає комунікативне ціле в такий спосіб, щоб уже після першого концентра студенти мали змогу спілкуватися, ставити питання, читати тексти певних типів. Студенти отримують у кожному концентрі матеріал, достатній для побудови мовлення в певній сфері спілкування. Разом із ситуативно-тематичним ознайомленням з навчальним матеріалом концентричний принцип уможливорює повторення граматичних явищ у процесі навчання. Послідовність навчального та мовного матеріалу забезпечує перехід «від простого до складного», «від засвоєного до нового» і, отже, забезпечує розвиток умінь та навичок студентів по спіралі [5, с. 31–34].

Із принципом концентризму пов'язане виокремлення етапів навчання. Згідно з Концепцією мовної підготовки іноземних студентів у ВНЗ України визначено початковий, поглиблений (основний) та завершальний етапи навчання [6].

У працях З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, Т. Ладиженської, М. Львової, М. Пентилюк, І. Рахманова знаходиться відображення принцип текстцентризму. Науковці наголошують, що у процесі читання відбувається аналіз різнопланової екстралінгвістичної та лінгвістичної інформації, засвоєння лексики та виокремлення необхідних граматичних структур, відпрацювання мовленнєвих навичок і формування умінь у різних видах мовленнєвої діяльності. За допомогою зв'язної структури тексту для студента стає можливим опанувати певні одиниці системи мови, яка вивчається в мовному оточенні без відриву від контексту. Це сприяє правильному вибору та вживанню слова у відповідному мовному середовищі, формує здатність інтуїтивно відчувати відповідність слова / словосполучення змісту загалом [1].

На думку З. Бакум, текст є важливим інструментом у процесі оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності; на його підґрунті відбувається формування комунікативної

компетентності, у результаті чого досягається одна з головних цілей – продукування власного висловлювання. Науковець розглядає текст як джерело засвоєння мовних одиниць, усвідомлення семантичної, структурно-композиційної та комунікативної особливості висловлювання; формування вміння відтворення останнього як одиниці міжособистісного спілкування. Саме тому лінгводидакти здійснюють відбір текстів, які залучали б виховний аспект, формували особистість користувача, враховуючи історико-, етно-, соціо- та психолінгвістичні характеристики мови [1].

Особливу увагу принципу врахування рідної мови студентів приділено у працях Н. Гальскової, І. Зимньої, О. Леонтєва, О. Реформаторського, А. Супруна, Л. Щерби, А. Щукіна та ін. Науковці зазначали, що орієнтація мислення на рідну мову є головною проблемою під час навчання іноземної мови. Через це виникає стійка «картина світу», яка значно відрізняється від тієї, якою володіють носії мови. Ситуація ускладнюється ще й тим, що категорії нерідної мови інтерпретуються з позиції рідної, – отже, ознайомлюючись із поняттями чужої мови, студент підсвідомо співвідносить їх з тими, що є в його власній, не підозрюючи, що системи понять в обох мовах можуть не збігатися в силу наявності несхожих предметів дійсності, які ті віддзеркалюють. Ця обставина майже унеможливило мислення нерідною мовою, проте її слід ураховувати, адже, за словами М. Вятютнева, В. Костомарова, О. Митрофанової, Є. Степанової, «навіть ті, хто дуже добре володіє другою мовою, зазвичай мислять нею, лише «відштовхуючись» від рідної, і не здатні «забути в ній рідну мову»; у більшості ж випадків студенти, які послуговуються другою мовою, «перекладають» на неї свої думки, що матеріалізуються спочатку в рідній» [5, с. 114].

На думку Н. Алієвої, реалізація принципу врахування рідної мови передбачає добір таких прийомів навчання, які полегшували б перенесення сформованих у рідній мові мовленнєвих навичок за схожості явищ рідної та нерідної мов і запобігали б інтерференції останніх за наявності розбіжностей між явищами в обох мовах.

А. Щукін вважає, що «за умови схожості явищ рідної та іноземної мови студент переносить за аналогією навички та вміння словотворення, конструювання і трансформації речень рідної мови в нові умови спілкування» [7, с. 238].

Підсумовуючи, потрібно ще раз вказати на складність і багатоаспектність проблеми принципів навчання мови. У статті було виокремлено такі принципи навчання української мови, як іноземної: принцип гуманізму, принцип науковості, принцип наочності навчання, принцип систематичності та послідовності, принцип свідомості, принципи наступності й перспективності, принцип зв'язку теорії з практикою, принцип індивідуалізації, комунікативний принцип, концентричний принцип, принцип текстоцентризму, принципу урахування рідної мови студентів. Урахування зазначених принципів навчання під час навчання української мови іноземних студентів устанавлює зв'язок між соціокультурним, мовним та мовленнєвим компонентами навчання.

### Література

- 1. Бакум З. П.** Принципи навчання фонетики української мови // Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : [зб. наук. праць]. – Вип. 3 / [заг. ред. Ж. В. Колоїз]. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – С. 131–138.
- 2. Бакум З. П.** Українська мова як іноземна : Лінгводидактичні проблеми / З. П. Бакум // Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : [зб. наук. праць]. – Вип. 5 / [заг. ред. Ж. В. Колоїз]. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – С. 226–232.
- 3. Винокур Г. О.** Избранные работы по русскому языку / Григорий Осипович Винокур. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 492 с.
- 4. Дороз В. Ф.** Лінгвокультурологічний підхід

до вивчення української лексики у 5–6 класах шкіл з російською мовою навчання: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Дороз Вікторія Федорівна. – Бердянськ, 2005. – 270 с. **5. Костомаров В. Г.** Методика преподавания русского языка как иностранного / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – Москва : Русский язык, 1990. – 269 с. **6. Ушакова Н. І.** Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубичинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки : [зб. наук. праць]. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – Вип. 19. – С. 136–146. **7. Щукин А. Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного: [учебное пособие для вузов] / Анатолий Николаевич Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 334 с.

УДК: 378.147

*Ольга Дубцова*

### **ВЕРБАЛЬНІ ЧИННИКИ УСПІШНОГО ВЕБ-КУРСУ**

Дубцова О. В. Вербальні чинники успішного веб-курсу.

Стаття присвячена розкриттю впливу вербальних чинників на сприйняття інформації у процесі навчання. У роботі обґрунтовано доцільність врахування вербальних чинників під час створення веб-курсу як елементів, що відіграють провідну роль у сприйнятті та опануванні навчального матеріалу. Надано загальні рекомендації, які слід враховувати у процесі підготовки веб-курсу, зокрема окреслено особливості створення веб-курсу з іноземної мови.

*Ключові слова:* веб-курс, вербальні засоби комунікації, інформаційно-комунікаційні технології, навчальний процес.

Дубцова О. В. Вербальные факторы успешного веб-курса.

Статья посвящена раскрытию влияния вербальных факторов на восприятие информации в процессе обучения. В работе обоснована целесообразность учета вербальных факторов при создании веб-курса в качестве элементов, играющих ведущую роль в восприятии и освоении учебного материала. Представлены общие рекомендации, которые следует учитывать в процессе подготовки веб-курса, в частности обозначены особенности создания веб-курса по иностранному языку.

*Ключевые слова:* веб-курс, вербальные средства коммуникации, информационно-коммуникационные технологии, учебный процесс.

Dubtsova O. V. Verbal factors of an effective web course.

The article studies the influence of verbal factors on the information perception while learning. The paper proves the expediency of considering verbal factors when creating a web course, as elements, playing a leading role in the perception and mastering of educational material. We have supplied general guidelines, which should be taken into account when preparing a web course as well as outlined some particular features of creating a web course in a foreign language.

*Key words:* educational process, information and communications technologies, verbal means of communication, web course.

Актуальність роботи визначається необхідністю пошуку нових форм взаємодії викладача-студента в межах навчального процесу задля відповідності вимогам сучасної

системи вищої освіти.

*Метою статті є дослідження ролі вербальних чинників веб-курсу.*

На сучасному етапі інформатизації освіти спостерігається прогрес у появі нових підходів до методів навчання задля вдосконалення викладання окремих дисциплін, зокрема іноземної мови. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання займають одне з провідних місць серед багатьох нових напрямів розвитку освіти, надаючи викладачу потужний набір інструментів, які мають ефективно використовуватися для досягнення цілей навчального процесу.

У викладанні іноземної мови персональний комп'ютер розглядається як засіб навчання, що дає змогу організувати керувану, самостійну роботу студентів. Через те, що в неможливих ВНЗ на вивчення іноземної мови відводиться недостатньо часу, значну частину роботи студенти виконують самостійно. Новий матеріал, поданий викладачем в аудиторії, потребує повторення та закріплення. До того ж у студента можуть виникнути труднощі з опануванням певного обсягу навчального матеріалу. Розв'язати цю проблему допомагає веб-курс, який є дисциплінарним мультимедійним курсом. Основною метою веб-курсу є «підвищення ефективності навчальної діяльності студентів за рахунок використання дидактичних засобів інформаційно-комунікаційних технологій та покращення якості підготовки фахівців за допомогою організації системи управління навчанням і самоосвітою студентів» [6, с. 205].

Для створення успішного веб-курсу викладачу необхідно чітко усвідомлювати його цілі. Серед основних вимог слід виокремити такі:

- орієнтація на конкретну освітню програму;
- відповідність віковим та психофізіологічним особливостям студента;
- відповідність рівню предметної підготовки студента;
- відповідність навчальному плану за кількістю годин, що відводяться на опанування певної програми [4, с. 14].

У найбільш повному варіанті веб-курс має містити такі елементи:

- анотацію навчального курсу, навчальний план та програму дисципліни, що сприятиме прозорості навчального процесу, тобто студент матиме змогу заздалегідь ознайомитись з навчальним обсягом і очікуваним кінцевим результатом навчання;
- навчальну інформацію у формі лекцій, наочно-ілюстрованого матеріалу (презентацій, аудіо-, відео-, фотоматеріалів, малюнків, схем, таблиць, Flash-анімацій), медіаресурсів (віртуальні лабораторії), довідкових матеріалів (словники, тематичні довідники, онлайн-енциклопедії) тощо;
- методичні рекомендації щодо виконання практичної, самостійної роботи;
- покликання на інформаційні ресурси (навчальну та довідкову літературу, освітні сайти, навчальні та науково-популярні фільми);
- контрольні-вимірні матеріали (тестові завдання, кейс-завдання тощо) [6, с. 206].

Під час викладу навчального матеріалу слід спиратися на такі дидактичні принципи:

- науковість – орієнтація на формування у студентів наукового світосприйняття, відповідність навчальних матеріалів сучасному стану науки;
- доступність – відповідність ступеня теоретичної складності та глибини опанування навчального матеріалу віковим та індивідуальним особливостям студентів;
- проблемність – стимулювання розумової активності студентів у процесі навчання



шляхом створення навчальних проблемних ситуацій;

– наочність – створення можливостей для візуального сприйняття досліджуваних об'єктів;

– свідомість навчання – забезпечення умов для самостійних дій студентів з вилучення навчальної інформації при чіткому розумінні кінцевих цілей і завдань навчальної діяльності;

– систематичність і послідовність навчання – забезпечення послідовного засвоєння студентами певної системи знань у межах навчальної дисципліни;

– міцність засвоєння знань – створення умов для глибокого осмислення навчального матеріалу та його розосередженого запам'ятовування;

– єдність навчальних, розвивальних і виховних технологій [3, с. 89].

У цій роботі ми зосередимось переважно на вербальних чинниках успішності веб-курсу. Для цього необхідно чітко усвідомлювати, що саме розуміють під вербалікою.

«Вербальна комунікація є словесною взаємодією сторін та реалізується за допомогою знакових систем, головною з яких є мова. Мова як знакова система є оптимальним засобом відображення людського мислення та засобом спілкування, який реалізується в мовленні» [5, с. 92–93]. Домінуючою функцією мовлення є комунікативна функція.

Вербальні компоненти відіграють провідну роль у міжособистісному спілкуванні. Під вербальними компонентами розуміють «засоби мовного коду, тобто слова, словосполучення, речення (повідомлення), за допомогою яких передається інформація» [1, с. 62]. Вербальні компоненти справедливо вважають «найважливішими складовими комунікативного акту, оскільки саме вони в нормальному (неспеціалізованому) міжособистісному спілкуванні є основними носіями значень (смислів) повідомлень» [1, с. 64].

«До вербальних засобів комунікації належать говоріння (письмове та усне мовлення), слухання та читання. Усне та письмове мовлення беруть участь у створенні тексту (процес передачі інформації), а слухання та читання – у сприйнятті тексту, закладеної в ньому інформації» [2, с. 31].

Отже, для того щоб забезпечити якість навчальної інформації, слід особливу увагу приділяти використанню мовних засобів.

Працюючи з текстом навчального курсу, необхідно виконати його структурування із визначенням точного переліку усіх необхідних тем, які мають бути викладені в цьому курсі, розподілом на розділи (модулі), параграфи тощо. Для того щоб студенти могли самостійно працювати з матеріалом курсу, має бути наданий детальний опис раціональних прийомів усіх видів діяльності, критеріїв правильності розв'язання завдань, а також рекомендації щодо ефективного використання всіх матеріалів курсу [7].

Під час формування навчального тексту слід враховувати такі вимоги та рекомендації:

1. Навчальні матеріали мають бути ретельно вивірені на наявність фактичних помилок у науково-предметній галузі та мають забезпечувати науковість під час викладу навчального матеріалу.

2. Текст має забезпечувати коректність викладу навчального матеріалу, що передбачає відсутність граматичних і синтаксичних помилок у навчальному матеріалі, грамотну мову в звукових фрагментах.

3. Текст має забезпечувати доступність викладу навчального матеріалу з урахуванням вікових особливостей групи студентів, на яких пріоритетно орієнтований електронний навчальний курс.

4. У змісті навчального курсу бажано використовувати приклади, що сприяє

конкретизації теоретичного матеріалу. Особливо виразними є приклади, що апелюють до особистого досвіду студента, його спостережень, оскільки вони не тільки конкретизують теорію, але й стимулюють мотивацію студента до вивчення предмета.

5. Текст навчального курсу має містити чіткі та зрозумілі вказівки щодо послідовності виконання дій: прочитати, відповісти на запитання, виконати завдання або вправи тощо [3, с. 90].

Особливу увагу слід також звернути на стилістику навчального тексту.

Бажано використовувати стилістику, відповідну жанру навчальної та науково-популярної літератури, уникаючи складних граматичних конструкцій. Нові поняття і терміни слід роз'яснювати при першому згадуванні в тексті [3, с. 91].

Не слід також забувати про заголовки та підзаголовки, оскільки вони відіграють важливу роль у сприйнятті матеріалу. Вони не мають бути занадто загальними, важливо, щоб заголовок був лаконічним, точно відображав зміст матеріалу, тим самим мотивуючи студента до роботи, стимулюючи його інтерес до опанування навчального матеріалу [3, с. 90].

Під час складання тестових завдань для контролю і самоконтролю знань, завдяки яким викладач має змогу отримати цілісну картину досягнень студента, необхідно дотримуватись таких правил:

- формулювання запитання має бути однозначним і не допускати різних трактувань;
- якщо в завданні потрібно структурувати або систематизувати матеріал, то він має бути підібраний так, щоб була лише одна підстава для систематизації або структурування;
- запитання мають бути зорієнтовані на значущі фрагменти змісту, а не на дрібниці;
- формулювання запитання або завдання не має містити підказок;
- запитання та завдання краще розташовувати в порядку поступового зростання складності;
- завдання для самоконтролю і закріплення не мають дублюватися в контрольних запитаннях;
- бажано, щоб після виконання тренувального завдання була забезпечена перевірка правильності його виконання з необхідним коментарем [3, с. 91–92].

Під час створення веб-курсу з іноземної мови слід чітко усвідомлювати рівень володіння мовою студентами. Відтак, добирати вправи на розвиток навичок читання, аудіювання, письмового та усного мовлення, які б були посилені для студентів та сприяли ефективному закріпленню вже набутих знань, а також засвоєнню нових.

Підсумовуючи все зазначене вище, зауважимо, що використання інформаційно-комунікаційних технологій значно розширяє та урізноманітнює програму вивчення іноземної мови у виші. При вдалому виборі матеріалу та його цілеспрямованому плануванні, ці технології сприяють зацікавленості студентів у вивченні іноземної мови, надаючи їм доступ до різноманітних автентичних матеріалів, роблять їх більш організованими та дисциплінованими, незалежними, розширюють їх мотивацію, надають можливість працювати над мовою в зручній для них час, сприяючи таким чином результативності навчального процесу. Веб-курс є лише одним із засобів навчання студентів, у якому важливу роль відіграють вербальні компоненти, які є «обличчям» курсу. Тож вони однаковою мірою можуть як привернути увагу студента, так і відвернути її. Ось чому особливу увагу при складанні веб-курсу слід звернути на мову, якою подається інформація, адже вона повинна бути доступною, прозорою та зрозумілою, для того щоб не налякати студента, який і так

відчуває страх перед невідомим, а зацікавити його, насамперед для того, щоб утримати його увагу якнайдовше.

### Література

**1. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – [2-е вид., доп.]. – Київ : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с. **2. Володина Л. В.** Деловое общение и основы теории коммуникации : [учеб.-метод. пособие] / Л. В. Володина, О. К. Карпухина. – Санкт-Петербург : СПбГУТ, 2002. – 56 с. **3. Давыдова И. П.** Педагогам о дистанционном обучении : [методическое пособие] / И. П. Давыдова, М. Б. Лебедева, И. Б. Мылова и др. – [под ред. Т. В. Лазыкиной]. – Санкт Петербург : РЦОКОиИТ, 2009. – 98 с. **4. Мылова И. Б.** Инновации в образовании: дистанционное обучение : [методическое пособие] / И. Б. Мылова, В. Л. Матвеев, А. И. Мочкина, Т. М. Прокофьева. – Санкт-Петербург : СПБАППО, 2009. – 119 с. **5. Николаева Ж. В.** Основы теории коммуникации : [учеб.-метод. пособие для студентов спец. 350400 «Связи с общественностью»] / Ж. В. Николаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 274 с. **6. Ребрина Ф. Г.** Этапы разработки электронного учебного курса на платформе LMS Moodle / Ф. Г. Ребрина, И. А. Леонтьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 204–213. **7. Саитова А. С.** Рекомендации по созданию курса, предназначенного для размещения на сайте дистанционного обучения [Электронный ресурс] / А. С. Саитова. – ТГСПА им. Д. И. Менделеева. – Режим доступа : [http://distance.tgspa.ru/file.php/1/rekomendacii/Rekomendaci\\_po\\_sozdaniyu\\_kursa.pdf](http://distance.tgspa.ru/file.php/1/rekomendacii/Rekomendaci_po_sozdaniyu_kursa.pdf).

УДК 371.333+371.13+37.018.46

*Людмила Калачова*

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Калачова Л. В. Педагогічна технологія підготовки викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти до застосування аудіовізуальних засобів навчання.

У статті описано компоненти педагогічної технології підготовки викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти до застосування аудіовізуальних засобів навчання: організаційно-діагностичний, змістово-процесуальний та аналітико-рефлексивний.

*Ключові слова:* аудіовізуальні засоби навчання, післядипломна педагогічна освіта, педагогічна технологія, компоненти педагогічної технології.

Калачёва Л. В. Педагогическая технология подготовки преподавателей институтов последипломного педагогического образования к применению аудиовизуальных средств обучения.

В статье описаны компоненты педагогической технологии подготовки преподавателей институтов последипломного педагогического образования к применению аудиовизуальных средств обучения: организационно-диагностический, содержательно-процессуальный и аналитико-рефлексивный.

*Ключевые слова:* аудиовизуальные средства обучения, последипломное педагогическое образование, педагогическая технология, компоненты педагогической технологии.

Kalachova L. V. Technology of postgraduate education teachers' training to the use of

audio-visual teaching aids.

The article describes the components of technology of postgraduate education teachers' training to the use of audio-visual teaching aids: organizational diagnosis, procedure and content, analytical and reflective.

*Key words:* audio-visual training aids, postgraduate education, educational technology, components of educational technology.

Технології розвиваються із новими відкриттями в галузі науки та техніки, що впливає на всі сфери життя суспільства, зокрема й науку та освіту. Відповідно виникає необхідність розроблення і нових педагогічних технологій, які б відповідали вимогам часу та рівню розвитку сучасного суспільства в науковому та технологічному аспектах. Лабораторія систем відкритої освіти Науково-дослідного інституту ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України працює в рамках планової держбюджетної науково-дослідної роботи за темою «Теоретико-методичні засади проектування технологій навчання в системі відкритої післядипломної педагогічної освіти» й однією із технологій, які розробляються для апробації теоретичних досліджень, є технологія підготовки викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО) до застосування аудіовізуальних засобів навчання.

Дослідженню питання педагогічної технології, критеріям, що її визначають, ключовим особливостям її розроблення та структурним складникам педагогічних технологій присвячені роботи таких науковців, як: В. Беспалько, Т. Колбіна, І. Коновальчук, В. Кукушина, І. Прокопенко, О. Сакієв, Г. Селевко, М. Сибірська, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, Є. Советова, Е. Федорчук та ін.

*Мета статті:* обґрунтувати педагогічну технологію підготовки викладачів ІППО до застосування аудіовізуальних засобів навчання.

Розглядаючи технологію підготовки викладача ІППО до використання аудіовізуальних засобів навчання, звернемося до моделі технології підготовки вчителя до інноваційної діяльності, запропонованої у дисертаційній роботі О. Козловою, яка складається із трьох компонентів: змістового, процесуального, результативно-оцінного. Змістовий компонент відповідає за готовність вчителя до нової діяльності, наявність комунікативної та рефлексивної культури, системне бачення педагогічної діяльності в різноманітті окремих педагогічних ситуацій. Процесуальний компонент описує етапи підготовки вчителя, зокрема: організаційно-діагностичний, навчально-регулятивний, корекційно-діяльнісний, аналітико-рефлексивний. До результативно-оцінного компонента належать показники сформованості до інноваційної діяльності: мотивація, технолого-педагогічна готовність, ставлення до своєї професійної діяльності [3].

У структурі педагогічної технології С. Сисоєва виокремлює такі компоненти [4, с. 74]: концептуальний, який відображає «ідеологію» проектування і впровадження педагогічної технології; змістово-процесуальний, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми його функціонування в освітньому процесі, методи і форми навчання, виховання, розвитку учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя з управління навчально-виховним процесом; професійно-педагогічний компонент, який відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя.

Для загальної характеристики педагогічних технологій часто використовують спрощену структуру, яка включає такі елементи [5, с. 34]: мета; концептуальна частина (філософські та психолого-педагогічні ідеї); змістова частина (особливості змісту освіти);

процесуальна (етапи педагогічного процесу, форми, методи, прийоми і засоби діяльності учасників педагогічного процесу).

Відповідно до вищезазначених компонентів проектування педагогічних технологій, спроектуємо технологію підготовки викладачів ІІІПО до застосування аудіовізуальних засобів навчання.

Перший компонент – організаційно-діагностичний, він передбачає: проведення ознайомчих семінарів з питань можливостей використання аудіовізуальних засобів в освіті, роз'яснень щодо підвищення ефективності сприйняття навчальних матеріалів з використанням таких засобів; проведення анкетувань, бесід, спостережень для з'ясування освітніх потреб викладачів інститутів післядипломної освіти та наявного рівня компетентності в питаннях використання аудіовізуальних засобів навчання, рівня готовності викладачів до впровадження аудіовізуальних засобів навчання у свою професійну діяльність; розроблення необхідної організаційної документації (робоча програма, навчально-тематичний план, база тестових, індивідуальних та практичних завдань); підготовку необхідних засобів навчання.

На організаційно-діагностичному етапі ми остаточно формуємо уявлення про особливості контингенту майбутніх учасників підготовки. Цільова аудиторія педагогічної технології – викладачі ІІІПО. Провідна особливість контингенту тих, для кого буде застосована педагогічна технологія, – необхідність дотримання андрагогічних принципів. Мета підготовки: надати теоретичні знання з питань можливостей використання аудіовізуальних засобів навчання та основ візуального сприйняття інформації педагогічними працівниками інститутів післядипломної педагогічної освіти, сформувати вміння та навички використання сучасних аудіовізуальних засобів навчання (відеофрагментів, вебінарів) з можливістю їх створення, редагування та подальшого розміщення на базі веб-середовищ освітніх закладів, таким чином сформувавши компетентність викладача ІІІПО в галузі використання аудіовізуальних засобів навчання; спонукати потребу у викладачів ІІІПО до постійного саморозвитку та використання інновацій у своїй педагогічній діяльності для підвищення її ефективності; забезпечити високий рівень готовності викладачів ІІІПО до використання аудіовізуальних засобів навчання у професійній діяльності.

В основу підготовки покладено такі підходи: компетентнісний (ключові компетенції педагога – це комплекс знань, умінь, практичних та пізнавальних навичок особистості, його мотивації, емоцій та ставлення до конкретної діяльності, ціннісні та етичні регулятиви), діяльнісний (набуття необхідних компетенцій відбувається у процесі активної діяльності), особистісно-орієнтований (опора на особисті якості тих, хто навчається, їх потреби та потенціал), екзистенційний (усвідомлення відповідальності за власний вибір, висока внутрішня мотивація, прагнення до саморозвитку, робота над подоланням психологічних бар'єрів), синергетичний (узгодження взаємодії між учасниками спільної діяльності, саморозвиток на основі рефлексії) підходи.

Змістово-процесуальний компонент відображає безпосередньо навчальну діяльність, реалізацію розробленої програми підготовки. Ключовим елементом цього компонента є зміст навчального матеріалу та форми, методи, засоби навчання. Найголовніша мета навчальної діяльності – надати викладачам необхідні знання, вміння та навички для можливості використання аудіовізуальних засобів навчання у педагогічній діяльності, сформувати творчу активність педагогів.

Загалом підготовка викладачів ІІІПО розрахована на 144 години (4 кредити). Проте у процесі апробації використовувались різні форми навчання, і в зв'язку з цим у деяких експериментальних закладах була застосована скорочена програма навчання обсягом 54

години (1,5 кредити). Зміст навчальних матеріалів підготовки розкрито у трьох модулях. Електронний навчальний курс для супроводу процесу навчання складається з 3 модулів, які містять 9 змістових модулів.

Модуль 1 «Теоретичні аспекти створення і застосування аудіовізуальних засобів навчання» містить 3 змістові модулі: 1) Поняття аудіовізуальних засобів навчання, їх класифікація (розкривається принцип наочності у навчанні загалом та в підвищенні кваліфікації зокрема; розглядаються поняття засобів навчання; основи сприйняття інформації; класифікація аудіовізуальних засобів навчання та їх короткий опис); 2) Методика використання аудіовізуального матеріалу (подаються методичні рекомендації щодо застосування аудіовізуальних засобів навчання у процесі навчання, підвищення кваліфікації); 3) Психолого-педагогічні вимоги до створення та застосування аудіовізуального матеріалу (розкриваються питання дотримання психолого-педагогічних вимог при створенні аудіовізуального матеріалу). Модуль 2 «Використання прикладного програмного забезпечення для створення відеофрагментів» включає 3 змістові модулі: 1) Підготовка до створення відеоматеріалу (описано попередню необхідну базову підготовку матеріалу для подальшого створення відеофрагменту); 2) Практичний блок. Створення відеофрагментів (розміщені завдання, виконуючи які, учасник курсу отримує практичні навички створення відеофрагментів); 3) Відеоматеріали у глобальній мережі Internet (висвітлені питання пошуку відеоматеріалів у глобальній мережі Інтернет; можливі варіанти завантаження потрібних відеофрагментів на власний комп'ютер та способи розміщення напрацювань учасників курсу в мережі Інтернет). Модуль 3 «Методика організації та проведення вебінарів» містить 3 змістові модулі: 1) Підготовка до проведення вебінару (організаційні та технічні питання; необхідні програмні, матеріальні ресурси; умови проведення та результативної співпраці у вебінарі); 2) Ознайомлення з платформами для проведення вебінарів (питання оптимального вибору платформи для проведення вебінару; цінова політика комерційних послуг); 3) Контрольно-узагальнюючий модуль.

Для підготовки викладача до використання аудіовізуальних засобів навчання з урахуванням специфіки роботи викладачів та необхідністю безвідривності від навчального навантаження протягом навчального року може бути запропоновано 3 форми навчання: очна, очно-дистанційна та дистанційна. Учасникам підготовки пропонується обрати найбільш оптимальну форму взаємодії з викладачем та іншими учасниками підготовки залежно від базового рівня підготовки та особливостей індивідуального темпу навчання, наявних засобів навчання та графіка робочого навантаження.

Методичне забезпечення процесу підготовки викладачів до використання аудіовізуальних засобів навчання містить: методичні рекомендації «Методика підготовки дидактичного матеріалу з використанням аудіовізуальних засобів навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників» у друкованому та електронному форматах (на CD-диску та у форматі електронного курсу) [1; 2]. Електронне навчально-методичне забезпечення підготовки викладачів містить презентації, схеми, діаграми, відеоінструкції із виконання практичних завдань, відеозаписи вебінарів, відеолекції, що унаочнить процес підвищення кваліфікації та зробить його більш ефективним. Крім того, методичне забезпечення містить інструкції та алгоритми для виконання практичних, індивідуальних робіт, такі, що пояснюють роботу програмного забезпечення або окремих елементів електронного навчального курсу. До кожного модуля у процесі підготовки викладачів розроблено тестові завдання (форми тестових завдань: вибір правильної відповіді (або кількох); встановлення відповідності, встановлення правильної послідовності), які готують

слухачів до підсумкового тестування в кінці курсу підготовки.

Методи навчання в процесі підготовки: мотивація, стимулювання, корекція та самокорекція, рефлексія, дискусії, пошукові та творчі завдання, проектна діяльність (розроблення власних засобів навчання).

Методи перевірки знань: письмові відповіді на питання для самоконтролю та самоперевірки, поточне та підсумкове тестування, виконання практичних та індивідуальних робіт, складання алгоритмів, аналіз та самоаналіз за алгоритмами.

У ході підготовки використані індивідуальні форми навчання (виконання індивідуальних завдань), мікрогрупові (для роботи над практичними завданнями, виконання проектної діяльності) та групові форми навчання.

Основними формами роботи під час підготовки викладачів до використання аудіовізуальних засобів навчання є: самостійна робота за комп'ютером; виконання індивідуальних завдань; робота в парах та групах; колективне обговорення сучасних проблем, що стосуються впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес (в тому числі у форумах); інтерактивні методи навчання; використання програмного забезпечення для створення відеофрагментів; створення презентації, відеоматеріалів (запис подій з екрану; відеозвернення; оперативна зйомка) для власного дистанційного курсу; аналіз створених відеофрагментів на відповідність психолого-педагогічним та санітарним вимогам за заданими критеріями; робота у вебінарах з використанням різного програмного та апаратного забезпечення; робота в дистанційному курсі.

Самостійна робота учасників програми підготовки спрямована на відпрацювання навичок роботи з аудіовізуальними матеріалами, розширення свого кругозору в питаннях можливостей використання таких засобів навчання у своїй професійній діяльності, підбір найбільш зручного програмного забезпечення для роботи з урахуванням індивідуальних особливостей. Для самостійної роботи запропоновані такі завдання та проблемні питання: ознайомлення із ресурсами мережі Інтернет відповідно до класифікації аудіовізуальних засобів навчання за поданими гіперпосиланнями (студентське телебачення, відеолекції тощо); ознайомлення з організацією подкастів; побудова власної моделі використання аудіовізуальних засобів навчання у своїй професійній діяльності; ознайомлення з різноманітним програмним забезпеченням для створення відеозаписів та їх редагування, індивідуальний підбір зручної та функціональної програми; ознайомлення з програмним забезпеченням для відпрацювання навичок підбору кольорів у поданні візуального матеріалу (кольорові калькулятори); встановлення на власний комп'ютер спеціального прикладного забезпечення для завантаження відео з мережі Інтернет; ознайомлення з їх інтерфейсом та можливостями; розроблення індивідуального сценарію підготовки до проведення вебінару та його подальшого опрацювання; ознайомлення з різними платформами для проведення вебінарів, їх порівняння.

Індивідуальні завдання для учасників семінару спрямовані на практичне застосування отриманих під час навчання знань у своїй професійній діяльності. Учасники семінару повинні власноруч створити 2 відеофрагменти за тематикою своєї наукової або викладацької діяльності (враховуючи їх самостійне редагування та оформлення): один на основі оперативної зйомки, другий на основі зйомки подій з екрану, а також провести невеликий за тривалістю фрагмент вебінару з використанням основних функціональних можливостей обраної платформи.

Технічне забезпечення, необхідне для участі у програмі підготовки, передбачає персональний комп'ютер, веб- або відеокамеру, навушники або колонки, мікрофон. Для виконання програми підготовки викладачів ІІІО до застосування аудіовізуальних засобів

навчання необхідне програмне забезпечення для запису відео, Flash Player (не нижче 9 версії), стандартні додатки MS Office, середовище дистанційного навчання Moodle.

Спілкування між учасниками семінару, куратором-тьютором та учасниками семінару відбувається засобами чатів, електронної пошти, форумів, сервісів відеозв'язку, вебінарів.

Для отримання сертифікату про проходження семінару кожен з учасників повинен виконати 80-100% поставлених завдань, надати хоча б один заліковий відеофрагмент (із 2 необхідних) та взяти участь у проведенні вебінару.

Аналітико-рефлексивний компонент допомагає проаналізувати ступінь досягнення поставленої початкової мети підготовки та визначити причини, які могли викликати невідповідність поставлених цілей та результатів підготовки.

Засоби діагностики успішності навчання: відповіді на запитання для самоконтролю; обговорення теоретичного матеріалу у форумах; виконання практичних та індивідуальних робіт; аналіз виконаних колегами робіт; тестування; вихідне анкетування.

На цьому етапі ми аналізуємо результати навчальної діяльності – готовність викладачів до використання аудіовізуальних засобів навчання відповідно до рівнів та критеріїв сформованості готовності. За результатами аналізу необхідно встановити помилки та неточності у процесі підготовки, з'ясувати найбільш ефективні методи та засоби навчання, доопрацювати зміст навчального матеріалу, вдосконалити форми роботи слухачів. З цією метою після здійснення підготовки викладачів її учасники повинні заповнити анкету, результати якої розкриватимуть труднощі, з якими вони зіштовхнулися (у технічному і психологічному планах), необхідність отриманих у курсі знань у практичній діяльності та інші питання, пов'язані із застосуванням аудіовізуальних засобів навчання.

Відповідно до проаналізованої літератури у процесі проектування педагогічної технології підготовки викладачів ІІІПО до застосування аудіовізуальних засобів навчання ми визначили такі компоненти: організаційно-діагностичний (з'ясування освітніх потреб, мотивів до навчальної діяльності та базового рівня ІКТ-компетентності учасників процесу підготовки; визначення цілей навчання, основних концептуальних засад підготовки тощо), власне навчальна діяльність (зміст та форми навчання, методичне забезпечення навчальної діяльності, визначення методів та засобів навчання та перевірки знань, технічне та програмне забезпечення тощо) та аналітико-рефлексивний (результати навчання, діагностика результатів, виявлення недоліків технології та їх ліквідація). Перспективи подальших розвідок у межах окресленої проблеми вбачаємо у формулюванні загальних рекомендацій щодо проектування та розроблення педагогічних технологій у системі відкритої післядипломної педагогічної освіти.

### Література

**1. Блажко Л. В.** Методика підготовки дидактичного матеріалу з використанням аудіовізуальних засобів навчання : [метод. реком.] / Л. В. Блажко, Л. Л. Ляхоцька. – Київ : Вид-во УМО, 2011. – 48 с. **2. Калачова Л. В.** Електронний навчальний курс «Підготовка викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти до застосування аудіовізуальних засобів навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://avzn.distance.in.ua>. **3. Козлова О. Г.** Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Козлова Олена Григорівна. – Київ, 1999. – 235 с. **4. Сисоєва С. О.** Інтерактивні технології навчання дорослих : [навч.-метод. посіб.] / С. О. Сисоєва. – Київ : ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с. **5. Федорчук Е. І.** Сучасні педагогічні технології : [навч.-метод. посіб.] / Е. І. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. – 212 с.



## ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Княжева І. А. Проблема морального виховання дітей дошкільного віку: теоретичний аспект.

У статті проаналізовано теоретичні передумови проблеми морального виховання дітей дошкільного віку, виокремлено основні напрями наукових розвідок щодо морального виховання дітей дошкільного віку, схарактеризовано особливості нормативного й особистісно зорієнтованого підходу в роботі вихователів до організації педагогічного процесу сучасних дошкільних навчальних закладів.

*Ключові слова:* моральне виховання, діти дошкільного віку, нормативний підхід, особистісно зорієнтований підхід, вихователі, дошкільні навчальні заклади.

Княжева И. А. Проблема нравственного воспитания детей дошкольного возраста: теоретический аспект.

В статье проанализированы теоретические предпосылки проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста, выделены основные направления научных исследований по нравственному воспитанию детей дошкольного возраста, определены особенности нормативного и личностно ориентированного подхода в работе воспитателей к организации педагогического процесса современных дошкольных образовательных учреждений.

*Ключевые слова:* нравственное воспитание, дети дошкольного возраста, нормативный подход, личностно-ориентированный подход, воспитатели, дошкольные образовательные учреждения.

Knyazheva I. A. Problem of moral education of preschool children: theoretical aspect.

In the article theoretical bases of the problem of moral education of preschool children were analysed, basic directions of scientific researches on issue of moral education of under-fives were selected, the features of normative and person centered approaches in the work of educators of preschool educational institutions were described.

*Key words:* moral education, preschool age children, normative approach, personal based approach, educators, preschool educational institutions.

Зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, викликали неоднозначні процеси. З одного боку, розбудовується система соціального і правового захисту людини, якої особливо потребують найбільш вразливі члени суспільства: інваліди, люди похилого віку, діти-сиріти. Виникають благодійні товариства, фонди милосердя і здоров'я, відроджується корпус сестер милосердя, покоївок, сімейних лікарів, педагогів, у тому числі для інклюзивної освіти, і система їхньої спеціальної підготовки. Усе більше усвідомлюється миротворча місія церкви, що накопичила тисячолітній досвід морального виховання, її роль у духовному очищенні суспільства.

З іншого боку, поряд із ніжними добрими паростками, реальністю є зростання жорстокості і правопорушень, девальвація духовних цінностей. Ці дві протилежні тенденції осмислюються й досліджуються. Багато науковців бачать вихід із духовної кризи суспільства

не лише у прийнятті безпосередніх кроків щодо припинення зла і насильства. Шлях до духовного оздоровлення пролягає через підвищення культурного рівня, відродження духовних цінностей, демократизацію й оновлення системи освіти, де пріоритетним стають гуманістичні тенденції, моральне виховання дітей і юнацтва, саморозкриття, творче самовираження особистості. Отже, проблема морального виховання нині є важливою й актуальною.

Аналізуючи дослідження в галузі морального виховання дітей дошкільного віку, можна умовно виокремити чотири їх напрями:

1) моральна поведінка, як така, що орієнтується на норми моралі навіть тоді, коли їх порушення матиме певну користь і дитина переконана в тому, що покарання за їх порушення не буде (В. Абраменкова, Л. Артемова, Р. Буре, Р. Іванкова, Л. Кадірова, О. Кисельова, С. Кулачковська, Н. Михайленко, В. Павленчик, Т. Поніманська, Т. Фасолько та ін.);

2) морально цінні і суспільно схвалені гуманістичні й альтруїстичні почуття, якості, ставлення (Л. Абрамян, О. Бутенко, О. Кононко, О. Косарева, Г. Кошелева, Е. Кульчицька, Г. Лаврентева, І. Лапченко, В. Маршицька, Ю. Приходько, Н. Славина, Л. Стрелкова, Є. Субботський та ін.);

3) моральні знання, уявлення, судження, переконання (З. Борисова, А. Виноградова, Л. Князева, В. Котирло, Т. Маркова, Я. Неверович, Л. Островська, Т. Понаморенко, С. Якобсон та ін.);

4) моральні переживання (Р. Жуковська, Л.-Ц. Майденкене, В. Мухіна, В. Пушміна, Н. Тимошенко та ін.).

Поданий розподіл досліджень за чотирма напрямками є досить умовним і не охоплює всього розмаїття сучасних досліджень, тематика яких постійно розширюється і поглиблюється.

*Метою статті* є виокремлення теоретичних передумов розв'язання проблеми морального виховання дітей дошкільного віку.

Людина розвивається, формується, стає особистістю під впливом і в оточенні інших людей. Дитина засвоює соціальні впливи через різноманітні групи, членом якої вона є. Першою і за часом, і за значенням такою групою є сім'я. Члени родині – це одночасно і представники покоління, і нації, і держави. Сім'я створює умови життя, які значною мірою визначають увесь подальший хід розвитку особистості. Тисячолітнє багатство людської культури засвоюється дитиною завдяки активній взаємодії із соціальним довкіллям. І суспільні вимоги стають особистими лише в результаті спільної діяльності і спілкування з тими, хто отчує, серед яких на першому місті, звичайно, найрідніші люди – батьки.

Духовна спадщина минулого зберігається і передається не лише у вигляді пам'яток науки чи мистецтва, вона охоплює різноманітні форми соціального управління моральним розвитком людини. За довгий період розвитку суспільство створило різні форми соціальної регуляції поведінки індивіда. До них належать мораль, право, релігія, політика, звичаї, традиції, обряди. Кожна з цих форм своєрідно нагадує людині про її приналежність до тієї чи тієї соціальної групи, необхідність урахувати інтереси цієї спільноти. Цілісність групи залежить від визнання її членами єдиних норм взаємодії, досягнення згоди, санкцій за їх порушення.

Мораль є найбільш універсальним засобом соціальної регуляції поведінки людини. Мораль – це вимоги, які висуває суспільство поведінці людини, це ті загальнолюдські норми і правила поведінки, які визначають обов'язки і ставлення людей один до одного і до суспільства в цілому.

Моральність людини охоплює як її внутрішній світ, як розуміння того, як і чому потрібно чинити, так і зовнішню сторону його вияву, що виражається в судженнях, учинках, поведінці. Поняття «моральність» і «моральний» використовуються для характеристики практичних взаємин між людьми, тих учинків і дій, які вони здійснюють.

Проблема морального виховання – це значною мірою проблема формування особистості дитини. Формування особистості в дошкільному дитинстві пов'язане з вихованням моральних якостей, творчих здібностей, розкриттям індивідуальності дитини. Процес формування особистості дитини – процес складний, тривалий, такий, що змінюється в своєму розвитку і змісті. Він вимагає цілеспрямованого і систематичного виховного впливу.

Моральне виховання традиційно вважається одним із основних шляхів формування особистості. Моральне виховання – це цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки [5, с. 98].

Моральний розвиток особистості, з одного боку, є процесом активного засвоєння моральних цінностей, якісних позитивних змін в особистості під впливом багатьох чинників (соціального довкілля, виховання, досвіду діяльності, самовиховання тощо), а з іншого, – моральний розвиток може бути схарактеризований як досягнутий особистістю рівень моральної вихованості.

Моральне виховання зазвичай виокремлюється як особлива, відносно самостійна галузь педагогічної практики, що має власні цілі і засоби виховних впливів. Дійсно, дітей потрібно вчити тому, як поводитись у суспільстві, як ставитися до інших людей. Однак моральне виховання не зводиться до формального засвоєння дітьми норм етики, соціально схвалюваних прикладів поведінки. Його сутність – не в повчальних моралізуваннях, а у формуванні людських взаємин дошкільників з довколишніми.

Моральне виховання розпочинається з перших років і навіть днів життя дитини. Дитина рано вступає у спілкування з людьми, під впливом чого в неї виникають перші взаємини, симпатії, звички. П. Лесгафт справедливо стверджував, що характер людини розпочинає формуватися в перші роки її життя. Дошкільне дитинство теоретично й експериментально визначено як період, найбільш сприятливий для розвитку особистості. Пластичність психіки (Л. Виготський, С. Рубінштейн), емоційна чутливість, що сприяє розвитку моральних почуттів (О. Запорожець, В. Котирло, Г. Кошелєва, Е. Кульчицька та ін.), новоутворення у вигляді усвідомлених мотивів, здатні підкорити безпосередні бажання (О. Леонтьєв), поява внутрішніх етичних інстанцій (Д. Ельконін) роблять дошкільний вік сенситивним періодом для формування моральних основ особистості.

Розвиткові моральних основ особистості в дошкільному дитинстві сприяють також такі основні психологічні передумови:

- соціальна потреба дошкільників у спілкуванні;
- орієнтація на дорослого як джерело моральних взірців, на оцінку ровесників як на умову благоприємного положення серед них;
- інтерес до суспільних явищ, (у тому числі до моральних норм), що постійно розвивається;
- емоційно позитивне ставлення до моральних норм як регуляторів взаємин з оточуючими;
- здатність до усвідомленої супідрядності особистих прагнень суспільним

мотивам [4].

Дитина впродовж дошкільного дитинства засвоює суспільний досвід, оволодіває моральними нормами. За даними психології (І. Бронніков, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Мухіна, М. Поддьяков, Д. Ельконін та ін.) знання про мораль певною мірою керують дитячою поведінкою. Їх особливе значення визначається тим, що засвоєння дітьми етичних уявлень про добро і зло є джерелом внутрішніх регулятивних механізмів їхньої поведінки.

Л. Божович [2] стверджувала, що дитина засвоює з довілля лише те, що відповідає її потребам. Вона довела взаємозв'язок моральних почуттів, моральної свідомості та моральної поведінки малят. Необхідною умовою переходу моральних норм із зовнішніх у внутрішні уважала включення дитини в життя колективу, оскільки в цьому випадку норми стають важливими для неї.

У дослідженнях Л. Артёмової, М. Буєвої, А. Ковальова, Я. Коломінського, Т. Репіної та ін. доведено, що спілкування з дорослими є важливим шляхом набуття дитиною різноманітних знань, моральних норм, інтересів. Під впливом спілкування з дорослими під час різноманітних видів діяльності в дітей формуються уявлення про довілля, моральні норми, а також певне ставлення до того, що пізнається, розуміння прекрасного і поганого у вчинках і поведінці людей, інакше кажучи, морально-етичні оцінки.

О. Леонтьєв підкреслював, що для того, щоб моральна вимога перетворилась із формальної на регульовальну, дитина повинна не тільки знати, а й усвідомлювати її, вона має стати для дитини значущою. Це можливо, якщо ця вимога ввійде до структури центральних мотивів особистості, контексту її провідної діяльності. Отже, моральний розвиток розглядається як такий, що має дві сторони: пізнавальну і мотиваційну, що не завжди збігаються.

Моральне виховання здійснюється у процесі засвоєння ustalених норм і еталонів поведінки. Л. Виготський вважав основою побудови особистості перенесення у внутрішній план зовнішніх соціальних відносин. Саме так засвоєна дитиною норма перетворюється на мотив поведінки.

О. Кульчицька підкреслює, що моральне виховання розпочинається з розвитку в дитини гуманних почуттів як первинного переживання позитивного характеру. До такого роду первинних переживань, «зародків» більш складних за своєю структурою гуманних почуттів, вона віднесла жалість і співчуття. Н. Лисенко і Л. Ляміна вважають, що першою формою вияву соціальних почуттів дітей є симпатія, що стає основою для розвитку гуманності.

А. Ковальов стверджував, що дійова турбота і співчуття до інших людей, що виявляються в дошкільному віці означають зародження морального почуття, без якого не можливо моральне виховання [3].

Моральні почуття не можуть виникнути шляхом природного визрівання. Їх розвиток залежить від методів і прийомів виховання, від умов, у яких живе дитина. За умови цілеспрямованого виховання вони розвиваються раніше, стають багатшими і різноманітнішими. Чим глибше дитина проникає в дійсність, тим більш диференційованими стають її почуття. Саме тому стійкі й усвідомлені почуття базуються на знаннях, тобто наявний тісний зв'язок між почуттями і знаннями.

Механізм формування гуманних почуттів і якостей особистості передбачає здатність дитини до рефлексії, тобто можливості оцінювати себе з точки зору іншої людини, аналізувати свої дії, приймати рішення, ураховуючи при цьому можливу реакцію на них партнерів по спілкуванню, наслідки своїх учинків [7].

І. Дьоміна вважає, що розвиток моральних почуттів вимагає від дитини усвідомлення необхідності дотримуватися правил суспільної поведінки, розуміти зміст вимог, що висуваються, вміння співвідносити ці вимоги і свою поведінку, а також вчинки інших людей.

На думку Е. Суботського [6], ефективна зміна реальної поведінки дитини неможлива лише шляхом доведення до її свідомості соціально бажаних форм поведінки. Вона здійснюється завдяки зміні реальних взаємозв'язків дитини з людьми, які її оточують, що зумовлює модифікацію змістових новоутворень дошкільника. Важливо при цьому виховувати внутрішні стимули моральної поведінки. Дитина має при звичаюватися поводитися не тільки згідно з вимогами і вказівками дорослих, але й відповідно до власних вимог до себе, основою яких є розуміння необхідності чинити так чи так. Керуючись знанням норм і правил поведінки, дитина привчається висувати ці вимоги до себе. У такий спосіб формуються внутрішні стимули поведінки. Такими внутрішніми стимулами моральної поведінки, як відомо, є потреби, почуття, переконання, ідеали, звички.

Соціально значущий виховний ефект є, як правило, результатом включення дошкільника в різноманітні види діяльності – гру, малювання, вирішення пізнавальних задач тощо, яким надається вільний самодіяльний характер. При цьому дітей стимулюють до співробітництва один з одним, обміну досвідом, відпрацюванню планів і способів досягнення результатів діяльності. Не «запрограмованість», а всебічне сприяння розвитку індивідуальності дитини повинно лежати в основі діяльності педагога-вихователя.

Зовнішні вимоги до дитини мають обов'язково стати її внутрішніми прагненнями – стійкими мотивами поведінки, уможливити здійснення самоконтролю за власними вчинками і діями.

Виховання, що ігнорує внутрішні зміни у думках, почуттях, потребах і прагненнях дитини та зводиться лише до зовнішніх впливів і регламентацій, не є результативним. Воно призводить до формування негативних якостей особистості, тоді як правильно організоване виховання, у якому вимоги до дитини поєднуються з повагою до неї, сприяють до переходу особистості на більш високий рівень розвитку.

Із класичної педагогіки можна виокремити два важливих напрями, розвиток яких розглядається як ключ до розв'язання питання про виховання моральної особистості. Перший – моральність виражає інтереси суспільства і за певних умов може стати потребою особистості; другий – умовами і засобами формування особистості є відносини морального характеру.

У теорії морального розвитку особистості, його генезису і специфіки на етапі дошкільного дитинства деякий час домінував нормативний підхід. Моральний розвиток дитини розглядався як процес засвоєння прийнятих у суспільстві моральних норм, що втілювались у вимогах і оцінках та визначали зміст моральних дій, їх мотивацію й усвідомлення. (О. Богданова, Л. Божович, Т. Маркова та ін.).

Нині продуктивним визнається особистісно зорієнтований, гуманний підхід. Загальні принципи такого підходу містяться у взаємній довірі, створенні мікроклімату поваги, коли педагог в усіх справах разом із вихованцями, коли спілкування необхідне, цікаве і дитині, і дорослому, а формальні навчально-дисциплінарні обставини переходять на другий план, а їх місце займає душа дитини, особистість, зі своїми інтересами та проблемами; у здійсненні активної, творчої ролі дітей дошкільного віку як суб'єктів, а не лише об'єктів педагогічного процесу.

Науково-теоретичні уявлення про особистісно зорієнтований підхід до виховання і навчання склалися впродовж багатьох століть. Значний вплив на становлення сучасної

теорії і практики особистісно зорієнтованої освіти здійснили ідеї П. Блонського, К. Вентцеля, А. Духновича, Я. Коменського, Я. Корчака, М. Пірогова, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Саме під впливом цих ідей проводилися дослідження Ю. Азарова, Ш. Амонашвілі, Г. Гаврилової, О. Кононко, Л. Стрелкової, Е. Субботського та ін.

Вони та їхні однодумці підкреслюють необхідність альтруїстичного, довірчого, демократичного стилю спілкування на основі співробітництва дорослого з дитиною. Такий стиль є зразком безкорисливої моральної поведінки, що формується в дошкільників. Він реалізується у стосунках з дітьми і фактично виступає як приваблива, емоційно забарвлена дієва норма. Такий підхід відповідає духу демократизації суспільства, він дозволяє вже в дошкільному дитинстві бачити в дитині не об'єкт, а суб'єкт виховних впливів, передбачає розуміння дитини як найвищої соціальної цінності, максимально повне розкриття її особливостей, здібностей і прагнень, віру в можливості дитини, забезпечення гармонійних відносин між людьми, суспільством і природою [1].

Психологічний комфорт, безпека в педагогічному процесі створює в його учасників умови для більшої самореалізації, саморозкриття творчих можливостей. Практична реалізація цих принципів особистісно зорієнтованого підходу, перш за все, залежить від рівня професійно-педагогічної підготовки педагога, його особистих та професійних настанов, позиції щодо вихованців, використаних форм і методів організації виховного процесу дошкільного навчального закладу и, підкреслюється в дослідженнях Г. Беленької, А. Богуш, Е. Карпової, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Поніманської та ін.

Особистісно зорієнтований підхід до дитини нині не лише декларується – він успішно втілюється у практиці роботи передових педагогів. Педагог-майстер бачить у дитині неповторну індивідуальність з розмаїттям якостей і особливостей та на цій основі розробляє стратегію виховання. Він звичайно розмежовує прагнення дитини до певних ступенів свободи, самостійності, незалежності, бере до уваги її потребу в тому, щоб реалізовувати бажання бути визнаним, самостверджуватись у спільноті ровесників. Звідси і пошук таких форм організації діяльності дітей, що уможливають створення найбільш широкого простору для вияву ними соціально значущої активності, забезпечують високу динамічність і гнучкість пошукової діяльності дитини, розкривають увесь потенціал її творчих можливостей. Саме тому перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в узагальненні, систематизації і розробленні ефективних технологій, що сприяють вирішенню проблем морального виховання дітей дошкільного віку.

### Література

- 1. Амонашвили Ш. А.** Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – [2-е изд.]. – Москва : Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 461 с.
- 2. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
- 3.** Виховання дошкільника в праці / [З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, М. А. Машовець та ін.]. – [2-е вид., стер.]. – Київ, 2002. – 112 с.
- 4. Кононко О. Л.** Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: (системний підхід) / О. Л. Кононко. – Київ : Стилос, 2000. – 336 с.
- 5. Поніманська Т. І.** Дошкільна педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл] / Т. І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2008. – 456 с.
- 6. Субботский Е. В.** Ребенок открывает мир / Е. В. Субботский. – Москва : Просвещение, 1991. – 134 с.
- 7.** Эмоциональное развитие дошкольника : [учеб. пособ.] / А. Д. Кошелева, С. А. Козлова, О. А. Шаграева. – Москва : Академия, 2003. – 176 с.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ Й ІНСТРУМЕНТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Ляхоцька Л. Л. Сучасні підходи й інструменти реалізації відкритої освіти та дистанційного навчання.

У статті показано роль відкритої освіти та дистанційного навчання в забезпеченні широкого доступу до якісної освіти та навчання протягом усього життя. Розкрито основні підходи щодо впровадження в освітній процес навчальних закладів України принципів та технологій відкритої освіти.

*Ключові слова:* відкрита освіта, дистанційне навчання, проектування технологій навчання, системи відкритої освіти, післядипломна педагогічна освіта.

Ляхоцкая Л. Л. Современные подходы и инструменты реализации открытого образования и дистанционного обучения.

В статье показана роль открытого образования и дистанционного обучения в обеспечении широкого доступа к качественному образованию и обучению в течение всей жизни. Раскрыты основные подходы к внедрению в образовательный процесс учебных заведений Украины принципов и технологий открытого образования.

*Ключевые слова:* открытое образование, дистанционное обучение, проектирование технологий обучения, системы открытого образования, последипломное педагогическое образование.

Lyahotska L. L. New approaches and tools of implementation of open education and distance learning.

The author reveals the role of open educational and distance learning in order to ensure greater access to quality education and lifelong learning. The paper deals with basic approaches to implementation of the principles and technologies of open education in the educational process in Ukraine.

*Key words:* open education, distance learning, design of learning technologies, systems of open education, postgraduate pedagogical education.

Низка чинників внутрішнього і зовнішнього характеру таких, як: невідповідність наявної якості освіти сучасним вимогам, недостатній ступінь упровадження в освітній процес ІКТ, недостатній доступ до якісної освіти, недостатня ефективність фінансування освіти, поглиблення диспропорції між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці надає підстави говорити про необхідність реформування системи освіти і формування цілісної ефективної освітньо-наукової системи, що повною мірою відповідає вимогам часу. Негативний вплив на поточний стан системи освіти та її розвиток також зумовлює скорочення кількості учнів і студентів та недостатньо міцні позиції України на міжнародному освітньому ринку [2].

Стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року передбачає інтеграцію держави до світового освітнього простору, яка вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації й упровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх

її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти й організації її відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління [6].

Одним із перспективних шляхів подолання викликів інформаційного суспільства українською освітньою системою та забезпечення її поступального розвитку є впровадження відкритої освіти та дистанційного навчання. Саме застосування в освітньому процесі й освітньому менеджменті на всіх рівнях новітніх ІКТ та інноваційних методів роботи, що спираються на ці технології, може відіграти значну позитивну роль у реформуванні різних напрямів освітньої діяльності – від забезпечення ефективного моніторингу до створення цілісних систем забезпечення доступу до освітніх ресурсів та обміну передовим педагогічним досвідом і методичними матеріалами.

З-поміж останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми реалізації принципів відкритої освіти у відкритих педагогічних системах взагалі та в системі післядипломної педагогічної освіти зокрема, відзначимо роботи В. Бикова [1], С. Грема [9], Н. Клясен [3], В. Кухаренка [4], В. Олійника [7], Г. Чередніченко, Л. Шапран [8]. Водночас зауважимо, що означена проблема не повною мірою висвітлена в дослідженнях науковців.

*Метою статті* є розкрити роль відкритої освіти та дистанційного навчання в забезпеченні більш широкого доступу до якісної освіти та навчання протягом усього життя, а також розкрити основні підходи щодо впровадження в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти принципів та технологій відкритої освіти.

Перехід до відкритих систем освіти у світовій практиці неперервної освіти характеризується суттєвими і глибокими змінами насамперед із таких питань освітньої діяльності, як:

- наближення змісту освіти до потреб, що формуються на ринку праці;
- формування й актуалізація нових педагогічних технологій, які базуються на якісних можливостях сучасних телекомунікацій та інформаційних систем;
- обґрунтування та практичне застосування принципово нових підходів до поєднання навчально-методичної та навчально-організаційної діяльності у процесі надання освітніх послуг;
- формування ІТ-підходів до організації навчально-методичної освітньої діяльності (створення електронних навчально-методичних комплексів, мережових та мультимедійних підручників, систем електронного тестування, використання відеоконференцій та навчання через супутникові телекомунікації, навчання з використанням класів віддаленого доступу);
- відпрацювання нових організаційних механізмів регіонально розподільчих науково-педагогічних шкіл та розподіл кафедр;
- формування єдиних освітніх порталів та освітніх консорціумів.

Науковцями Інституту вищої освіти ЮНЕСКО [5] досліджено, що серед особливостей моделі відкритого навчання дорослих насамперед – відкритість і наявність прозорих кордонів між його навчальною та професійною діяльністю. Процес цілепокладання не обмежений рішенням суто навчальних завдань, а відбувається в широкому контексті цілей і проблем професійної діяльності дорослого учня, тобто в першу чергу передбачає розвиток у нього теоретичного мислення, формування комунікативних, креативних і рефлексивних здібностей.



Навчання дорослих в Україні здійснюється через систему післядипломної освіти. Післядипломна освіта – новий вид освіти. Її виокремлення стало наслідком усвідомлення того, що за сучасних умов потреба суспільства в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури може бути задоволена лише на основі нової філософії освіти – «освіта через усе життя».

Слід зауважити, що існує сфера людської діяльності, яка не має відомчих меж і не може бути віднесеною до окремої галузі. До таких галузей належить насамперед діяльність із навчання людей – педагогічна діяльність. Законом України «Про загальну середню освіту» післядипломну педагогічну освіту виокремлено в самостійну структуру.

Інноваційний розвиток освіти України актуалізує проблему якісного оновлення післядипломної педагогічної освіти та її найважливішого складника – системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Однією з ефективних форм неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників є змішане навчання. Упровадження такого навчання є доволі кропітким і складним напрямом діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти (ЗППО), оскільки його успішна реалізація залежить від наявності сучасних комп'ютерів, високошвидкісного Інтернету, відповідного ліцензійного програмного забезпечення для проведення занять в on-line та off-line режимах.

Комбіноване навчання означає використання різних методів подачі матеріалу для роботи у традиційному класі в поєднанні з дистанційним навчанням для досягнення цілей курсу [8]. Водночас К. Грем [9] зазначає, що комбіноване навчання – це підхід, який інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно опосередковане навчання в педагогічному середовищі. Зазначимо, навчання вважається комбінованим (змішаним), якщо дистанційне навчання становить від 20 % до 80 % [4].

Отже, можна виокремити три основні компоненти моделі комбінованого навчання, які використовуються в сучасному освітньому середовищі:

- очне навчання (face-to-face) – являє собою традиційний формат аудиторних занять викладач-слухач;
- самостійне навчання (self-study learning) – передбачає самостійну роботу слухачів: пошук матеріалів за допомогою ресурсної карти, пошук в мережі тощо;
- онлайн-навчання (online collaborative learning) – робота слухачів і викладачів у режимі онлайн, наприклад, за допомогою інтернет-конференцій, скайпу або вікі тощо.

За проведеним нами дослідженням щодо модернізації освітньої діяльності закладів ППО упродовж останніх років активно впроваджується дистанційна форма навчання та її технології в освітній процес ЗППО [8]. У регіонах триває процес створення єдиного соціального інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечуватиме можливість професійного зростання кожного педагога, відпрацьовуються й запроваджуються інноваційні моделі.

Вагомим напрямом інформаційного та науково-методичного забезпечення педагогічних працівників є створення сайтів, електронних бібліотек, очного та дистанційного консультування на базі інтернет-ресурсів тощо. Нині в усіх закладах післядипломної освіти використовуються можливості інформаційно-освітнього середовища, що створює умови вільного доступу до інформаційних та освітніх ресурсів на основі використання сучасних інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж, навчання в режимі on-line тощо.

На веб-сайтах закладів ППО та методичних служб педагогічні працівники мають змогу ознайомитися з нормативно-правовими документами, навчальними планами та програмами; методичною та науково-методичною літературою, інформаційними ресурсами з певних дисциплін; новими технологіями і методиками навчання і виховання; науковими розробками з інноваційних напрямів освіти; новими моніторинговими дослідженнями; науковими та методичними доробками колег, інтерактивного спілкування тощо.

Значна увага надається створенню єдиної інформаційної мережі установ та закладів освіти, упровадженню інноваційних освітніх проектів в управлінську діяльність та навчально-виховний процес («Intel@Навчання для майбутнього», «Microsoft®«Партнерство у навчанні», «1 учень – 1 комп'ютер», «Темпус», «Освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання», «Інформаційне забезпечення загальноосвітнього навчального закладу»). У планах третій проект – «Єдиний реєстр навчально-методичних розробок» [4].

Водночас систему післядипломної педагогічної освіти (підвищення кваліфікації) ми ще не можемо назвати відкритою. У табл. 1 наведено основні показники чинної системи підвищення кваліфікації та їх узагальнена характеристика відповідно до показників відкритої освіти.

Таблиця 1

**Показники відкритої освіти та характеристики чинної системи післядипломної педагогічної освіти (підвищення кваліфікації)**

№	Показники відкритої освіти	Характеристики
1	2	3
1	Доступність	Регламентована: набір слухачів планується та здійснюється органами державного управління освітою
2	Неперервність	Практично відсутня: курсова підготовка, як правило, один раз на 5 років; система міжкурсової підготовки – малоефективна.
3	Відкритість	Система залишається закритою: функціонує в межах галузі, відсутні повномасштабне міжнародне співробітництво та досвід співпраці з аналогічними системами інших галузей, обмін інформацією – на регіональному рівні.
4	Сучасність	Не в повному обсязі: у навчальному процесі недостатньо застосовуються сучасні інформаційні технології, персональні комп'ютери, оргтехніка, телекомунікаційні технології та мережі.
5	Особистісна орієнтованість	Недостатня: зміст і умови навчання задані та розраховані на «середнього» слухача, варіативність практично забезпечується недостатньо.
6	Економічність	Низька: на період курсової підготовки слухачам (у кращому випадку) сплачуються середня заробітна плата, проїзд, відрядження тощо.
7	Інерційність змісту навчання	Менша ніж у ВНЗ, але також має місце. Періодична корекція навчальних планів і програм повністю проблему не розв'язує.
8	Дидактичне методичне забезпечення освітнього процесу	Недостатнє: мало спеціалізованої літератури, методик тощо; бібліотечні фонди частково застаріли; сучасна видавнича база відсутня. Сучасні носії інформації застосовуються не повною мірою.
9	Упровадження	Недостатнє: використовуються в очній формі технології

№	Показники відкритої освіти	Характеристики
	дистанційної форми навчання	дистанційного навчання; фрагментарно проводиться змішане навчання; нормативна база з дистанційного навчання в закладах ППО відсутня; відсутність ліцензійних програм; електронні освітні ресурси, е-посібники – на рівні одиничних конкурсних методичних розробок або як результати наукових досліджень; підготовка кадрів (підвищення кваліфікації викладачів-тьюторів ЗППО) – ЦППО тільки розпочато.
10	Інформаційне освітнє середовище	Відкрите на регіональному рівні.

Із даних таблиці 1 видно, що вітчизняна система підвищення кваліфікації за основними показниками не задовольняє вимог, які ставляться до відкритих систем освіти.

Необхідність реформування системи післядипломної педагогічної освіти назріла досить давно. У реформуванні системи підвищення кваліфікації, насамперед зацікавлені її користувачі: керівники і спеціалісти органів управління освітою, методисти всіх рівнів, керівний та викладацький склад навчальних закладів тощо.

Як свідчать проведені нами дослідження, абсолютна більшість педагогічних працівників є прихильниками змін у системі підвищення кваліфікації (змісту – 83,3 %, організації – 76,0 %, форм і методів навчання – 75,0 %).

Аналіз загальносвітових тенденцій реформування національних систем освіти задля надання їм характеристик відкритої показує, що одним з найефективніших способів вирішення цього завдання є проектування технологій навчання в освітній процес ЗППО.

Нами визначено, що під час проектування технології навчання як педагогічний об'єкт постає педагогічна технологія навчання – послідовна взаємопов'язана система дій педагога, спрямована на процес передачі знань, умінь і навичок.

Із зазначеного вище педагогічне проектування технологій навчання нами розглядається як процес створення педагогічних технологій навчання. Визначимо етапи цього процесу:

1. Здійснення теоретичної моделі технологій навчання, виявлення їх істотних властивостей; аналіз принципів та умов функціонування.

2. Розроблення проектної моделі технологій навчання:

1) визначення бази знань – інформаційної моделі досліджуваного матеріалу;

2) розроблення педагогічної моделі знань: структурування матеріалу, вибір і «обмірковування» його подання (тем, питань);

3) розроблення моделі педагогічного спілкування: ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій, взаємопов'язана діяльність викладача і слухачів тощо.

3. Практична реалізація та апробація моделі технологій навчання: проведення педагогічного експерименту на невеликій групі слухачів.

4. Аналіз результатів експерименту і коректування моделі технологій навчання.

Ми пропонуємо проектну модель технології навчання в системі відкритої післядипломної педагогічної освіти, яка має технологічний складник з компонентами:

– інформаційний (персональний веб-ресурс, електронний навчально-методичний комплекс, масовий відкритий онлайн-курс);

– технологічний (сервіси та інструменти Google, системи управління навчальними

ресурсами – платформа eFront).

– педагогічний (технології проектного та змішаного навчання).

На основі проектування інформаційно-педагогічних технологій навчання відбувається інтеграційний процес освітньої діяльності ЗППО до відкритої системи, головна перевага якої полягає в тому, що вона одночасно сприяє як підвищенню дієвості освітніх систем, так і зниженню витрат на їх утримання. Відкрите і дистанційне навчання робить освіту максимально мобільною, динамічною і керованою. До основних сучасних проблем, які залишаються перспективою подальших досліджень, віднесемо недостатню розробленість теорії навчання у відкритих педагогічних системах, несформованість її поняттєво-термінологічного апарату, готовність науково-педагогічних і педагогічних працівників до роботи у відкритих педагогічних системах.

### Література

- 1. Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В. Ю. Биков. – Київ : Атіка, 2009. – 684 с.
- 2. Здіорук С. І.** Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку: аналітична доповідь / С. І. Здіорук, А. Ю. Іщенко, М. М. Карпенко. – Режим доступу : [Science\\_educationl-e2f67.pdf](#)1.
- 3. Клясен Н. Л.** Діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації освітньої галузі в Україні / Н. Л. Клясен // Післядипломна освіта в Україні. – 2014. – Вип. 2. – С. 10–13.
- 4. Кухаренко В. Н.** Комбинированное (смешанное) обучение [Электронный ресурс] / В. Н. Кухаренко. – Режим доступа : [http://kvn-e-learning.blogspot.com/2012/08/blog-post\\_22.html](http://kvn-e-learning.blogspot.com/2012/08/blog-post_22.html).
- 5. Мур Майкл Г.** Открытое и дистанционное обучение: тенденции, политика и стратегии / Майкл Г. Мур, А. Тэйт, П. Реста [и др.]. – Москва : Мзд.ИНТ, 2004. – 139 с.
- 6.** Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
- 7. Олійник В. В.** Освітня діяльність вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: [довідник] / В. В. Олійник, В. О. Гравіт, Л. Л. Ляхоцька [за заг. ред. В. В. Олійника]. – НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – Донецьк : Донбас, 2012. – 151 с.
- 8. Чередніченко Г. А.** Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран. – Режим доступу : <http://2015.Moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=83&lang=en>.
- 9. Graham C. R.** (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (pp. 3 – 21). San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing.

УДК 621.38

*Володимир Макаренко, Віктор Співак*

## СХЕМОТЕХНІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ ДЛЯ ПОЯСНЕННЯ ПРОЦЕСІВ, ЩО ВІДБУВАЮТЬСЯ В ЕЛЕКТРИЧНИХ КОЛАХ

Макаренко В. В., Співак В. М. Схемотехнічне моделювання як засіб для пояснення процесів, що відбуваються в електричних колах.

У статті розглянуто на конкретному прикладі можливість використання програми імітаційного моделювання NI Multisim для пояснення й ілюстрації складних процесів, що відбуваються у радіоелектронних пристроях. Обґрунтовано вибір програми моделювання для аналізу схемотехнічних рішень з точки зору функціональності і вартості її придбання.

Обґрунтовується перспективність застосування програм моделювання під час вивчення курсів з електротехніки та радіоелектроніки.

*Ключові слова:* моделювання, NI Multisim, внутрішній опір, обмежувач напруги, аналіз, дослідження, вимірювання.

Макаренко В. В., Спивак В. М. Схемотехническое моделирование как средство для объяснения процессов, происходящих в электрических цепях.

В статье рассмотрена на конкретном примере возможность использования программы имитационного моделирования NI Multisim для объяснения и иллюстрации сложных процессов, которые происходят в радиоэлектронных устройствах. Обоснован выбор программы моделирования для анализа схемотехнических решений с точки зрения функциональности и стоимости ее приобретения. Обосновывается перспективность применения программ моделирования при изучении курсов электротехники и радиоэлектроники.

*Ключевые слова:* моделирование, NI Multisim, внутреннее сопротивление, ограничитель напряжения, анализ, исследование, измерение.

Makarenko V. V., Spivak V. M. Circuit simulation as a tool to explain the processes occurring in electrical circuits.

The article describes a specific example of the use of simulation programs NI Multisim to explain and illustrate the complex processes that occur in electronic devices. The choice of the simulation software for the analysis of the circuit design from the point of view of functionality and the cost of its acquisition is grounded. The promising application of simulation programs in the study of electrical engineering and electronics courses is proved.

*Ke ywords:* simulation, NI Multisim, internal resistance, voltage limiter, analysis, research, measurement.

У більшості студентів під час вивчення дисциплін засвоєння яких потребує розуміння процесів, що відбуваються в електричних колах, виникає проблема повного нерозуміння деяких речей на рівні фізичної інтерпретації результатів роботи як складних, так і достатньо простих пристроїв.

Наприклад, під час вивчення деяких розділів дисциплін «Цифрова схемотехніка» та «Аналогова схемотехніка» у більшості студентів ефективність роботи пристроїв захисту входів аналогових та цифрових пристроїв ніяк не асоціюється з внутрішнім опором як джерела сигналу, так і джерела опорної напруги, що зумовлює рівень обмеження. Це пояснюється відсутністю практичних навичок роботи з електронними схемами у значної більшості студентів. Багаторазові пояснення за допомогою формул та часових діаграм сигналів у різних точках схем майже не дають потрібного результату. Вплив внутрішнього опору джерела сигналу важливо розуміти і під час вивчення інших електронних курсів, де є елементи схемотехніки. Отже, виникає проблема, яку потрібно розв'язати з мінімальними втратами часу.

Експерименти на фізичних макетах вимагають багато часу і коштів, оскільки потрібно розробити та виготовити макет пристрою чи вузла та провести його експериментальні дослідження. Набагато дешевше та швидше перевірити роботу пристрою, здійснивши моделювання його роботи за допомогою spіce-симулятора.

Порівняння програм моделювання функціональними можливостями, об'ємом бази

моделей та інтерфейсом користувача дозволило з'ясувати, що найбільш зручною в користуванні є NI Multisim компанії National Instruments. Окрім того, починаючи з 2007 року компанія National Instrument щороку випускає безкоштовну версію програми з обмеженими можливостями у співробітництві із провідним світовим виробником електронних компонентів компанією Analog Devices [1, с. 141], а в 2014 р. випущена безкоштовна версія програми (NI Multisim Component Evaluator Mouser Edition) разом з компанією Mouser Electronics [2, с. 25].

Найбільше функціонально повною безкоштовною версією є NI Multisim Analog Devices Edition [1, с. 141], у якій широко представлені як аналогові, так і цифрові компоненти. Обмеження стосуються кількості компонентів схеми що моделюється, яке не повинне перевищувати 25. В останній з випущених безкоштовних версій програми Multisim Blue [2, с. 25] число елементів на схемі може досягати 50. Але навіть 25 компонентів досить для демонстрації функціонування величезної кількості електронних пристроїв.

У всіх наступних безкоштовних версіях програми практично відсутні елементи цифрової техніки, обмежена кількість вимірювальних пристроїв та можливість проведення багатьох видів аналізу, хоча кількість елементів схеми значно збільшилась.

Інтерфейс користувача цієї програми поза конкуренцією. Багатий вибір віртуальних приладів, що детально відтворюють інтерфейси користувача реальних приладів, таких, як багатоканальні цифрові осцилографи, аналізатори спектру, логічні аналізатори та багато інших, дозволяє проводити різноманітні вимірювання у звичному для інженера режимі [1, с. 145]. Наявність тісного зв'язку з програмою NI LabView дозволяє користувачу формувати додаткові вимірювальні пристрої, здійснювати зв'язок з реальними вимірювальними пристроями й датчиками, здійснювати керування зовнішніми пристроями.

Можливість проведення великої кількості аналізів дозволяє здійснювати дослідження в широкому діапазоні зміни параметрів елементів та навколишнього середовища. Простий графічний редактор дозволяє досить просто малювати на екрані електронні схеми у звичному зображенні.

*Метою статті* є демонстрація можливостей використання комп'ютерних програм моделювання для пояснення фізичних явищ, які відбуваються в електричних колах при проходженні через них складних сигналів, та впливу параметрів елементів електричних кіл на характеристики електронних пристроїв.

Для демонстрації можливостей програм моделювання використаємо безкоштовну версію програми NI Multisim Analog Devices Edition. Розглянемо на прикладах роботи обмежувачів напруги вплив на їх роботу внутрішнього опору джерела сигналу та джерел опорної напруги.

Як відомо, обмежувачі напруги використовуються для захисту вхідних кіл аналогових та цифрових пристроїв від перевантаження, яке може призвести до виходу вхідних кіл з ладу або неправильної їх роботи.

На рис. 1 наведено схему двостороннього обмежувача, у якому рівні обмеження задаються джерелами постійної напруги.

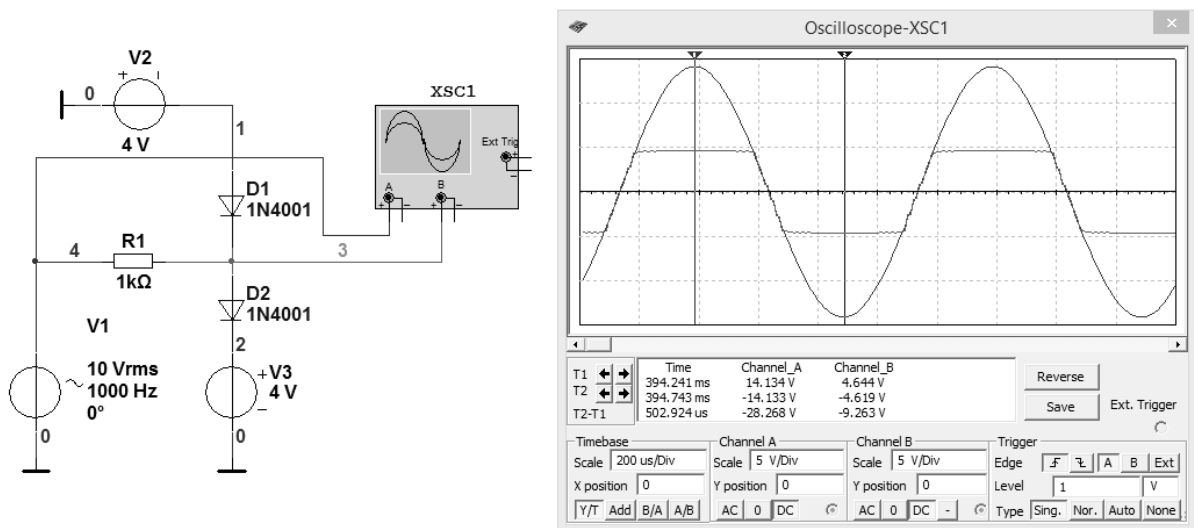


Рис. 1. Схема для дослідження двостороннього обмежувача

На екрані осцилографа XSC1 відображені осцилограми вхідного гармонічного сигналу амплітудою 14,3 В, та обмеженого сигналу, амплітудою 4,6 В. Рівень обмеження зумовлений напругами, що формуються джерелами опорної напруги V2 та V3, та величиною падіння напруги на діодах D1 та D2 (приблизно дорівнює 0,6...0,7 В).

Коли напруга на вході перевищує значення, що дорівнює сумі опорної напруги та падіння напруги на діоді, діод відкривається і через нього починає протікати струм. Якщо позитивна напруга вища, ніж поріг обмеження, то відкривається діод D2, а якщо негативна – то діод D1. У результаті цього на резисторі падає напруга, а на виході схеми у точці 3 формується сигнал, амплітуда якого мало залежить від амплітуди вхідного сигналу.

Це пояснюється тим, що напруга джерела V2 та V3 не залежить від струму, що протікає через них, а падіння напруги на діоді мало залежить від струму, що протікає через нього у прямому напрямку (рис. 2). На рис. 2 наведена схема вимірювання вольтамперної характеристики діода (ВАХ) та її вид на екрані вимірювача характеристик напівпровідникових пристроїв XIV1.

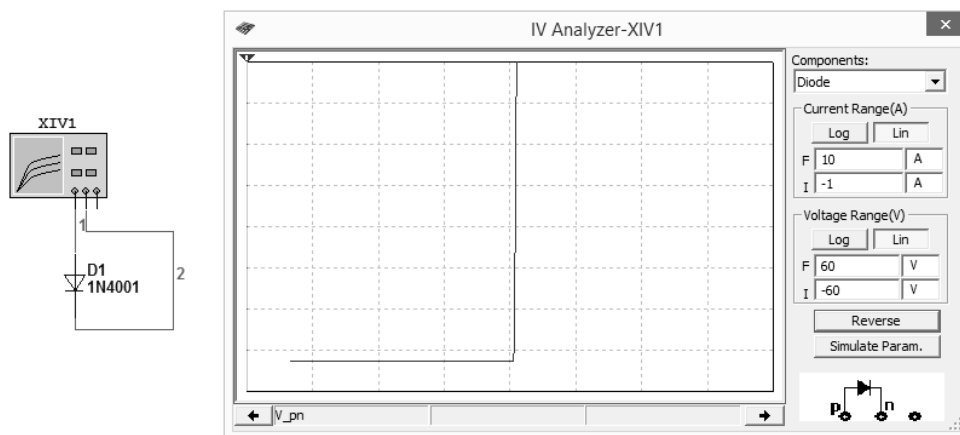


Рис. 2. Схема вимірювання та ВАХ діода

При детальному дослідженні ВАХ діода можна з'ясувати, що при зміні струму, що протікає у прямому напрямку, у межах від 0,1 до 30 мА, напруга на діоді змінюється від 0,512 до 0,712 В. Отже, використовуючи NI Multisim, можна не тільки продемонструвати роботу схеми, але й виміряти параметри приладів, з яких ця схема формується.

А як впливає внутрішній опір джерела сигналу та величина опору резистора R1 (рис. 1) можна дослідити, змінюючи значення опору R1. При зміні опору від 1 кОм до 10 Ом напруга на виході обмежувача змінюється від 4,6 до 4,9 В, що пояснюється зростанням струму, що протікає через відкриті діоди. Отже, напруга обмеження мало залежить від значення цього опору і його основна функція – обмеження вхідного струму схеми захисту.

Оскільки у практичних схемах, як правило, не використовують окремі джерела живлення для формування опорної напруги, то доводиться використовувати або дільники напруги на резисторах, або параметричні стабілізатори на стабілітронах.

Розглянемо роботу обмежувача за використання резистивних дільників напруги (рис. 3).

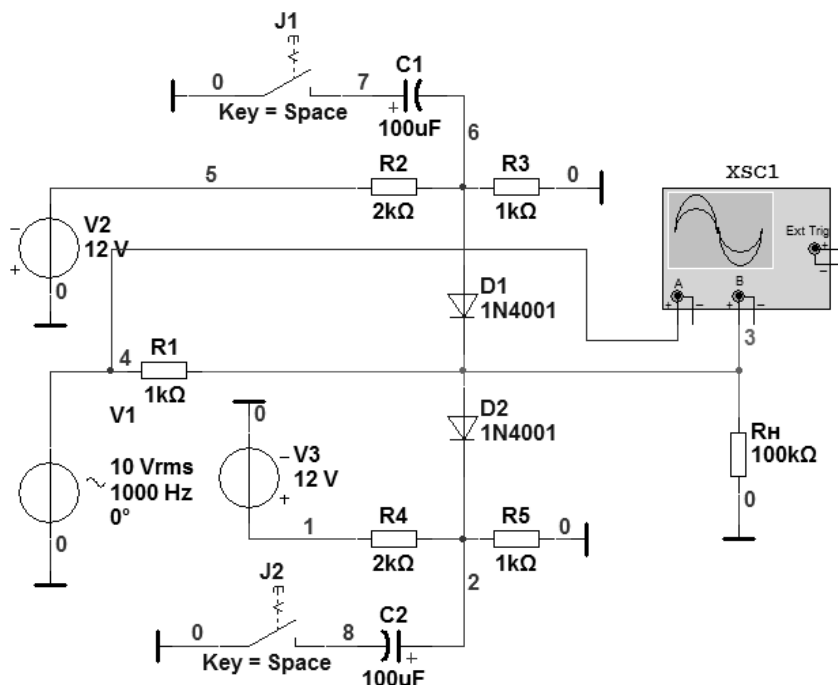


Рис. 3. Схема обмежувача з формуванням опорної напруги за допомогою резистивних дільників напруги

При виборі опору резисторів, з яких складаються дільники напруги виникає дві проблеми. Для того щоб обмежувач працював більш ефективно, необхідно, щоб значення опору R1 було набагато більшим, ніж значення опорів R3 та R5. Це витікає з того, що при відкритті діода струм, що протікає через ці резистори, утворює спадання напруги на них. Якщо прийняти  $R_1 = R_3 = R_5$ , то напруга на виході обмежувача буде складатися з постійної напруги, що дорівнює (для позитивної напруги)  $U_{\text{пост}} = U_{V3} \cdot R_5 / (R_4 + R_5)$ , та змінної напруги, що дорівнює  $U_{\text{зм}} = U_{V1} \cdot (R_4 || R_5) / [R_1 + (R_4 || R_5)]$ . Будемо уважати, що опір навантаження ( $R_H$ ) набагато більший, ніж опір резистора R1.

Друга проблема полягає в тому, що при виборі резисторів дільника з малим опором струм дільника буде великим і втрати енергії на нагрівання резисторів будуть значними.

Збільшувати опір резистора R1 можна тільки в таких межах поки його значення буде



набагато менше ніж вхідний опір каскадів, що підключені після обмежувача.

Отже, залишається прийнятним тільки один шлях – зменшити еквівалентний опір дільника напруги. І в цьому випадку потрібно розглянути два випадки. Перший, коли вхідний сигнал подається на вхід обмежувача через розділовий конденсатор, і другий, коли на вхід обмежувача може подаватися постійна напруга або сигнал дуже низької частоти, значення якого перевищує допустиме для роботи пристрою значення.

Якщо треба обмежувати тільки змінну напругу, то можна підключити паралельно дільникам напруги конденсатори великої ємності. На рис. 3 це конденсатори C1 та C2, що підключаються між виходами дільників напруги і загальним проводом за допомогою ключів J1 та J2. Оскільки ємнісний опір конденсатора  $x_c = 1/2\pi fC$ , де  $f$  – частота сигналу, а  $C$  – ємність конденсатора, може бути значно меншим, ніж опір резистора R1, то ефективність обмеження може бути високою. Для номіналів елементів, вказаних на рис. 3, опір конденсатора на частоті 1 кГц дорівнює 1,6 Ом, а на частоті 10 Гц – 160 Ом.

На рис. 4 наведені осцилограми сигналів на виході обмежувача за відсутності конденсаторів (рис. 4, а) та при під'єднаних конденсаторах при частоті сигналу 1000 Гц (рис. 4, б) і при частоті 10 Гц (рис. 4, в). З аналізу сигналів випливає, що під'єднання конденсаторів значно підвищує ефективність обмеження, але за обраної ємності C1 та C2 на частоті 10 Гц внутрішній опір дільника напруги стає настільки великим, що напруга на виході обмежувача перевищує задане значення.

Збільшення ємності конденсаторів дозволить розширити діапазон в область більш низьких частот. Але для обмеження постійної напруги такий шлях неприйнятний.

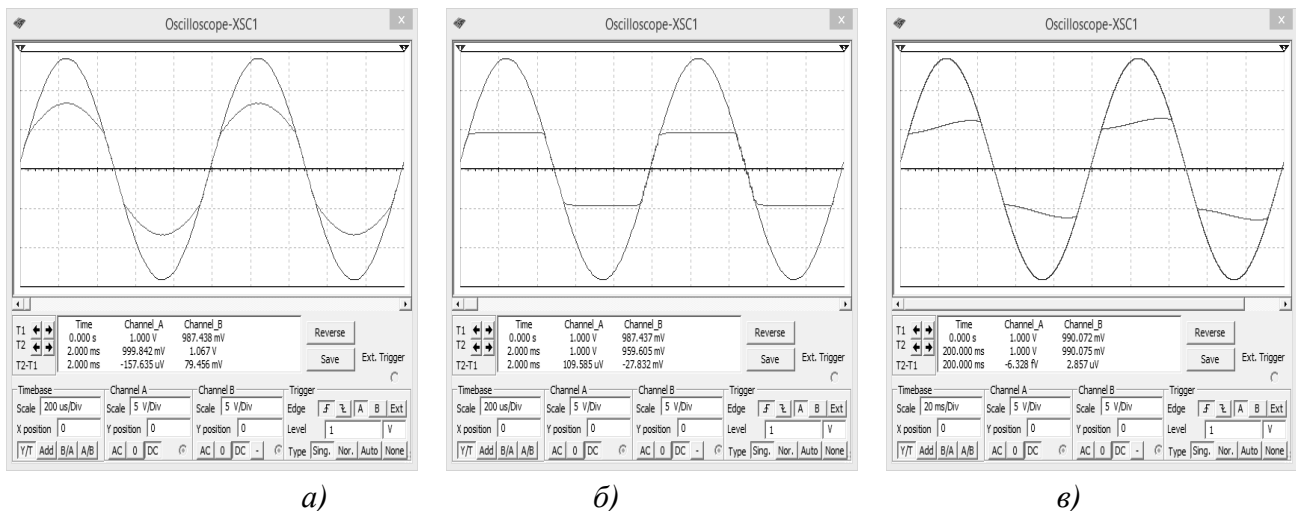
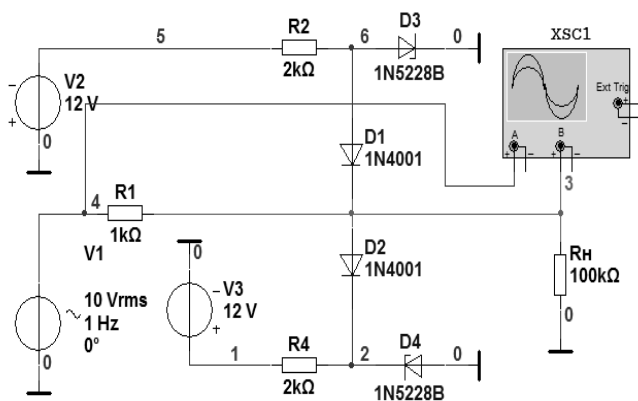
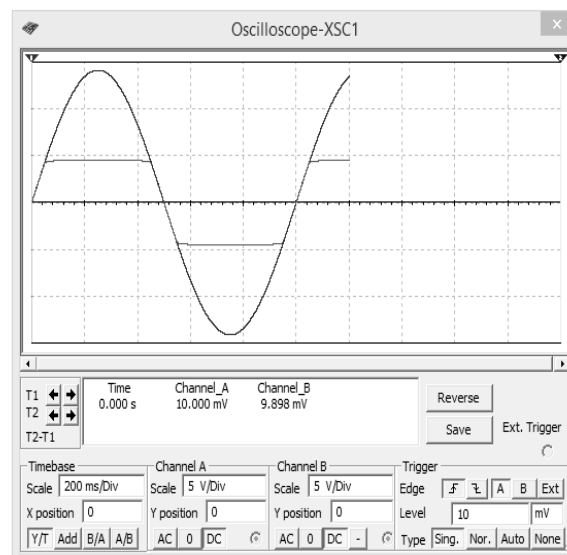


Рис. 4. Осцилограми сигналів на виході обмежувача за відсутності конденсаторів (а), при наявності конденсаторів на частоті сигналу 1000 Гц (б) та частоті сигналу 10 Гц (в)

Отже, потрібно замінити конденсатор елементом, опір якого як змінному так і постійному струму малий. Таким елементом є стабілітрон. На рис. 5, а наведено схему обмежувача, у якому формування опорної напруги здійснюється за допомогою параметричних стабілізаторів напруги.



а)



б)

Рис. 5. Схема обмежувача з формуванням опорної напруги за допомогою параметричного стабілізатора напруги (а) та осцилограма сигналу на виході обмежувача при частоті сигналу 1 Гц (б)

Стабілізатори складаються з резисторів R2, R4 та стабілітронів D3, D4, напруга стабілізації яких дорівнює 3,9 В. Оскільки внутрішній опір стабілітронів не перевищує десяти Ом, то таке джерело опорної напруги повинне забезпечити однаково ефективну роботу в діапазоні частот від постійного струму до 10 МГц, а при використанні більш високочастотних діодів 1N5228B – до частоти 60 МГц.

Отже, використовуючи програми моделювання, можна пояснити, як впливають окремі параметри елементів схем на результати роботи. У процесі пояснення можна замінювати елементи схеми, змінювати параметри сигналів і одразу демонструвати результати на екрані осцилографа або інших вимірювальних пристроїв. Використання таких програм у процесі навчання дозволяє давати індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів. Під час виконання таких завдань студенти можуть контролювати правильність їх виконання. Використання програм моделювання в процесі навчання розширює можливості пізнання тонкощів роботи електронних пристроїв при мінімальних затратах часу.

### Література

**1. Макаренко В. В.** Моделирование радиоэлектронных устройств с помощью программы NI Multisim [Електронний ресурс] / В. В. Макаренко // Радиоезежодник : [Электронный журнал]. – 2013. – Выпуск : апрель (23). – С. 141–267. – Режим доступа до журн. : <http://www.rlocman.ru/book/book.html?di=148191>. **2. Макаренко В. В.** Программа моделирования Multisim Blue и ее основные возможности / В. В. Макаренко // Электронные компоненты и системы. – 2014. – № 10. – С. 25–32. **3. Цифрова та імпульсна схемотехніка. Моделювання та аналіз :** [навч. посіб.] / В. В. Макаренко, В. М. Співак. – Київ : НТУУ «КПІ», 2015. – 280 с.

## ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАСАДАХ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Малоіван М. В. Інформаційні технології на засадах принципу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей.

У статті розглядається індивідуалізація самостійної навчальної діяльності засобами інформаційних технологій. Стаття розкриває теоретичне осмислення необхідності індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій, які максимально активізують роботу студентів та надають широкі можливості, впливаючи на якість освіти.

*Ключові слова:* індивідуалізація, самостійна навчальна діяльність, індивідуалізація самостійної навчальної діяльності, принципи індивідуалізації, інформаційні технології.

Малоіван М. В. Информационные технологии на принципах индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов филологических специальностей.

В статье рассматриваются информационные технологии как способ активизации индивидуализации самостоятельной учебной деятельности. Статья раскрывает теоретические аспекты необходимости индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов средствами информационных технологий, которые максимально активизируют работу студентов и представляют им широкие возможности, влияя на качество образования.

*Ключевые слова:* индивидуализация, самостоятельная учебная деятельность, индивидуализация самостоятельной учебной деятельности, принципы индивидуализации, информационные технологии.

Maloivan M. V. Information technologies based on the principles of individualization of self-education.

The issue of individualization of self-education via information technologies is under consideration in this article. The article deals with the theoretical basement of the necessity of the individualization of the students' self-study with the help of information technologies which activate their work during the educational process favouring the quality of education.

*Key words:* individualization, self-studying, individualization of self-studying, principles of individualization, information technology.

Інформаційні процеси в освіті, інтеграція освіти до єдиного світового простору, особистісно зорієнтовне навчання сприяють необхідності внесення змін до сучасної парадигми навчання у вищій школі.

Згідно з сучасними тенденціями навчання пріоритетною метою є підготовка компетентного спеціаліста, який володіє здатністю розв'язувати поставлені завдання в різних умовах, отримувати нові знання, приймати рішення, нестандартно мислити й активно діяти. Одним із резервів реалізації ефективності підготовки студентів є підвищення ролі самостійної навчальної діяльності, яка ґрунтується на основі врахування індивідуальних особливостей кожного студента. Інформаційні технології становлять собою один із

дидактичних засобів активізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей.

Значимі аспекти формування самостійної навчальної діяльності були теоретично обґрунтовані в працях М. Махмутова, П. Підкасистого та інших, однак, в рамках парадигми традиційної освіти, яка розкриває тільки організаційну сторону самостійної навчальної діяльності. Сучасна особистісно зорієнтована парадигма вимагає внесення змін та використання інших підходів до організації самостійної навчальної діяльності, урахування індивідуальних особливостей та використовуючи інформаційні технології.

Різні аспекти використання засобів інформаційних технологій у ВНЗ висвітлюються в працях ряду спеціалістів (О. Безпалов, І. Дровникова, А. Сіцинський, С. Федорова); завдання інформатизації та індивідуалізації самостійної навчальної діяльності вирішували в своїх роботах І. Бех, В. Володько, П. Гусак, М. Кривко, Л. Мартіросян, В. Серикова, Л. Смалько, О. Пехота, І. Унт, І. Якиманська, Р. Завізна, Д. Таушан, С. Яшанов, а питанням самостійної організації навчальної діяльності із застосуванням комп'ютерів займалися Б. Гершунський, В. Глушков, О. Єршов, В. Коржуков та інші.

Праці зарубіжних науковців Р. Гронмунда, Дж. Дьюї, А. Чікеринга та інших присвячені формам і методам індивідуалізації навчання й самостійної навчальної діяльності зокрема.

*Мета статті* – теоретично обґрунтуванні індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій.

Важливим аспектом парадигми сучасної освіти є індивідуалізація самостійної навчальної діяльності, яка сприяє формуванню позитивного, зацікавленого ставлення студентів до самостійної та відповідальної реалізації цілей підготовки, здатності обґрунтовано та самостійно робити вибір та приймати рішення.

Студент, який не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе розвинути в собі ці якості у процесі професійної діяльності. Саме тому ВНЗ покликані забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмінь студентів, але і сформувати творчу особистість фахівця, здатного до самовдосконалення й самоосвіти. Науково правильно організована й систематично здійснювана самостійна навчальна робота є необхідною умовою успішного навчання, одним із визначальних чинників, що впливає на професійне становлення особистості.

Сучасна концепція вищої освіти пов'язує хід та результати навчання з рівнем організації самостійної роботи студентів на різних його етапах. На думку науковців, система вищої освіти покликана не лише давати студентам певну систему знань, формувати в них професійні вміння та навички, розвивати творче мислення, але й озброювати методикою самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності.

Дослідивши сутність поняття самостійної навчальної діяльності, викладені в працях багатьох авторів (А. Алексюка, Г. Гнитецької, Б. Єсіпова, В. Козакова, Р. Нізамова), вивчивши особливості організації даної діяльності, ми прийшли до висновку, що воно є багатоаспектним та не має чіткого та єдиного визначення в педагогічній літературі. Так, С. Архангельський трактує це поняття як самостійний пошук інформації, отримання знань та їх використання для розв'язання навчальних, наукових та професійних завдань. У трактуванні інших авторів (Т. Квасюк, І. Деркач та інші) самостійна навчальна діяльність визначається як різні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача, система організації

педагогічних умов, що забезпечують керівництво навчальною діяльністю, яка має місце за відсутності викладача; засіб тренування у студентів психологічної установки на систематичне поповнення своїх знань та вмінь орієнтуватися в потоці інформації тощо [1, с. 115].

Вивчивши специфіку досліджуваного явища через вивчення праць педагогів-теоретиків і проаналізувавши особливості організації практичної діяльності з теми, ми виявили, що самостійна навчальна діяльність становить діяльність, яка планується, реалізується в аудиторний і позааудиторний час з метою усвідомленого опанування матеріалом та за методичним керівництвом викладача.

Самостійна навчальна діяльність представляє собою дидактичне явище, що розкриває механізм трансформації викладання із зовнішньої площини навчального процесу у внутрішню (особистісну) площину.

Складність організації самостійної навчальної діяльності полягає в розмаїтті та неоднозначності її сутності. Відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [7] «самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять».

Підготовка студентів філологічних спеціальностей до самостійної навчальної роботи й керівництво нею, поділяється на три блоки:

- 1) мотиваційний;
- 2) технологічний;
- 3) організаційний.

1. Мотиваційний блок. Цей блок створюється з метою цілеспрямованого акцентування викладачами значущості самостійної роботи для опанування всієї системи знань з певної дисципліни.

2. Технологічний блок. В основі його лежить завдання навчити студентів вміло користуватися матеріально-технічною базою.

3. Організаційний блок. Сама суть самостійної роботи передбачає здатність студента до самоорганізації, але як свідчить практика педагогічної праці, цей процес проходить значно успішніше, якщо викладач в загальних рисах визначить студентам, що повинно стати результатом самостійної роботи і яким чином його досягти.

Основними функціями самостійної навчальної діяльності студентів є [3, с. 36]:

1. *Освітня (навчальна)*, суть якої полягає в тому, що в процесі перевірки поглиблюються та удосконалюються знання, вміння та навички, підвищується рівень освіченості, удосконалюються культура розумової праці, стимулюється самостійність студентів, розвиваються їх пізнавальні інтереси. 2. *Розвивальна* – в процесі навчання у студентів розвивається логічне мислення, зокрема вміння аналізу і синтезу, порівняння й узагальнення, абстрагування і конкретизації, класифікації та систематизації, мислення, мовлення, пам'ять, увага, увага. Однак слід зазначити, що ця функція може бути реалізованою лише за умов, якщо питання, які пропонують студентам, будуть вимагати від них пояснень, доказів. 3. *Діагностувальна*, у процесі якої виявляють успіхи та недоліки в знаннях, уміннях і навичках студентів, встановлюють причини і шляхи їх усунення, визначають заходи спрямовані на покращення успішності. 4. *Стимулювальна* – схвалення успіхів студентів сприяє розвитку в ньому спонукальних мотивів до самостійної роботи. 5. *Оцінювальна* – об'єктивна оцінка знань, а також ступінь володіння методами пізнання, прийомами емпіричного та теоретичного мислення. Невід'ємною частиною цієї функції є самоконтроль. 6. *Управлінська*, на основі цієї функції визначається стан успішності студентів, що надає

змогу запобігти неуспішності або подолати її. В цьому випадку викладач (тьютор) коригує і свою власну діяльність.

Проблема організації самостійної навчальної діяльності студентів та її індивідуалізація є однією з актуальних у сучасній педагогіці. На сучасному етапі склалася ситуація, коли закоренілі засоби та форми проектування та здійснення самостійної навчальної діяльності вимагають осмислення, корекції та нових педагогічних рішень. Це зумовлено, насамперед, розширенням поля самостійної навчальної діяльності студентів в умовах залучення до процесу пізнання інформаційних технологій, що формують навички самоорганізації та самонавчання.

Отже, саме використання інформаційних технологій сприяє максимальній активізації та індивідуалізації роботи студентів, з одного боку, спрямовуючи її, з іншого, – надаючи їм змогу самостійно керувати своєю пізнавальною діяльністю. Інформаційні технології надають широкі можливості студентам, впливаючи на якість засвоєння матеріалу та на якість освіти в цілому.

Навчання за допомогою інформаційних технологій використовується для його індивідуалізації, а тому важливо застосовувати комп'ютерні навчальні програми під час самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей.

На сучасному етапі освіти інформаційні технології широко впроваджуються на всіх рівнях освіти. Як засіб навчання комп'ютер використовується для розвитку вмінь та навичок алгоритмізації рішення завдань і формування на цій основі логічного системного мислення [2, с. 39]. Якщо навчальні програми складені з урахуванням розвитку розумових здібностей людини (спостережливості, асоціативності, порівняння, аналогії, виділення головного, узагальнення, уяви тощо), то результатом використання подібних програм є прищеплення загальнонаукових (насамперед, гностичних та організаційних) умінь та навичок [3]. Система навчання з використанням інформаційних технологій здатна збагатити процес навчання студентів, роблячи його більш активним та навіть інтерактивним. Така система дозволить вищим навчальним закладам більш ефективно виконувати свою роль та здійснювати освітні функції, забезпечувати більш широкий доступ до інформації [4, с. 43]. Використання у процесі навчання інформаційних технологій та повторення матеріалу засобами цих програм дозволяють вносити у матеріал основні уявлення про предмет вивчення, а в інформаційно-пошуковому програмному засобі представити матеріал у повному обсязі. Як результат, значно зменшується час пояснення матеріалу, зростає інтерес до навчання, забезпечується індивідуалізація навчання, розвиваються здібності самостійної роботи й дослідницької діяльності студентів [5].

Отже, інформаційні засоби навчання у вищій освіті дозволяють у повному обсязі реалізувати принцип самостійного отримання знань та формування умінь та навичок. Вони дозволяють кожному студенту реалізовувати індивідуальну стратегію викладання, обирати час та тривалість занять, реалізовувати контроль за динамікою своїх досягнень.

Проаналізувавши теоретичні дослідження, можливо виокремити такі переваги використання інформаційних технологій при навчанні:

- додаткові можливості інтенсифікації й індивідуалізації навчального процесу;
- різні види наочності;
- можливість передати частину функцій викладача машині, за рахунок автоматизації шаблонних дій;
- доступ до інформаційно-довідкових ресурсів дає студентам необмежені

навчальні матеріали;

– інтерактивність, тобто студенти отримують можливість зворотного зв'язку, який інформує їх щодо правильності дій. Такий зворотній зв'язок може бути як оперативним, так і відстроченим у вигляді оцінки;

– підвищення мотивації за рахунок створення умов, які сприяють підвищенню зацікавленості предметом;

– можливість автоматизованого контролю, урахування результатів навчального процесу та більш об'єктивного оцінювання знань та умінь [4; 5; 6].

Використання інформаційних технологій в організації самостійної навчальної діяльності студентів дозволяє не тільки інтенсифікувати їх роботу, а й закладає основи їх подальшої постійної самоосвіти, отже, педагогічне інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання, і визначає самостійну навчальну діяльність студента як більш незалежну і творчу.

### Література

- 1. Гершунский Б. С.** Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы : [учеб. пос.] / Б. С. Гершунский. – Москва : Педагогика, 1987. – 264 с.
- 2. Котляр Л. М.** Организация самостоятельной работы по математике с помощью современных информационных технологий / Л. М. Котляр, Ж. И. Зайцева, Л. Б. Фоменко // *Фундаментальные исследования*. – 2004. – № 5 – С. 15–18.
- 3. Лобачев С. Л.** Информационно-образовательная среда открытого образования / С. Л. Лобачев, А. Поляков // *Народное образование*. – 2000. – № 8. – С. 43–47.
- 4. Полат Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособ.] / Е. С. Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005 – 272 с.
- 5.** Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Затверджене Наказом МОН України від 2.06.93 № 161.
- 6. Роберт И. В.** Информационные и коммуникационные технологии в образовании : [учеб. пособ.] / И. В. Роберт. – Москва : Дрофа, 2008. – 312 с.
- 7. Селевко Г. К.** Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств: [учеб. пособ.] / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2004. – 224 с.

УДК 378.147:510.6:004

*Марія Медведєва*

## ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ У ВИГЛЯДІ САЙТУ «ДИСКРЕТНА МАТЕМАТИКА» ЗА УМОВ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Медведєва М. О. Використання освітнього ресурсу у вигляді сайту «Дискретна математика» за умов особистісно зорієнтованого навчання.

У статті обґрунтовано актуальність та доцільність використання освітнього Інтернет-ресурсу у вигляді сайту «Дискретна математика», що використовується за особистісно зорієнтованого навчання дискретної математики з використанням інформаційних технологій у вищих навчальних закладах. Описано технології, що використовувалися під час створення пропонуваного сайту.

*Ключові слова:* дискретна математика, інформаційні технології, вищий навчальний заклад, особистісно зорієнтоване навчання, навчально-пізнавальна діяльність.

Медведєва М. А. Использование образовательного ресурса в виде сайта «Дискретная

математика» в условиях личностно ориентированного обучения.

В статье обоснована актуальность и целесообразность использования образовательного Интернет-ресурса в виде сайта «Дискретная математика», используемый по личностно ориентированного обучения дискретной математики с использованием информационных технологий в высших учебных заведениях. Описаны технологии, использовавшиеся при создании данного сайта.

*Ключевые слова:* дискретная математика, информационные технологии, высшее учебное заведение, личностно ориентированное обучение, учебно-познавательная деятельность.

Medvedyeva M. O. Using «Discrete Mathematics» site as an educational resource in terms of personal based learning.

In the article the relevance and usefulness of educational resource «Discrete Mathematics», used for the person centered education of Discrete Mathematics with the aids of information technology in higher educational institution are analysed. The technology used to create the site wre described.

*Key words:* Discrete Mathematics, information technology, higher educational institution, person centered learning, training and cognitive activities.

Модернізація вищої освіти України передбачає розв'язання проблем, пов'язаних з її інформатизацією й особистісною орієнтацією, індивідуалізацією навчально-виховного процесу, зокрема на рівні вищої освіти [1; 2]. Динамізм сучасного соціального й економічного життя, зростаючі вимоги до майбутніх фахівців зумовлюють зміну пріоритетів в організації навчально-виховного процесу, його спрямованість на особистісно-професійний розвиток випускника, на забезпечення передумов для розкриття його потенціалу [4].

Підґрунтям нашого дослідження стали наукові роботи, присвячені розвитку педагогіки, методики та методології вищої освіти: А. Алексюк, С. Вітвіцька, В. Кремень, М. Фіцула, А. Хуторський; упровадженню особистісно зорієнтованих технологій у навчально-виховний процес: Б. Беспалько, О. Бондаревська, О. Газман, Л. Карташова, О. Пехота, І. Підласий, О. Полат; інформаційним технологіям в освіті, зокрема вищій: А. Гуржій, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Луговий, В. Мадзігон, Н. Морзе, Ю. Рамський, І. Роберт, Ю. Триус.

*Мета статті* – обґрунтувати актуальність та доцільність використання освітнього Интернет-ресурсу у вигляді сайту «Дискретна математика», що використовується за особистісно зорієнтованого навчання дискретної математики з використанням інформаційних технологій у вищих навчальних закладах.

Використовуючи засоби інформаційних технологій у навчальному процесі, слід якнайповніше застосувати їх можливості автоматизації, а отже, об'єктивізації і спрощення контролюючих етапів навчання, що надає можливість, зокрема, студентам здійснювати самоконтроль у зручному для них режимі – одне з перших завдань, для розв'язання яких ІТ були застосовані у освіті.

Усе більшого розвитку набувають нові системи навчання, засновані на ефективному використанні в навчально-виховному процесі ВНЗ сучасних засобів і методів передавання, засвоєння та контролю знань.

Ефективність процесу навчання залежить від частоти й оперативності, з якими контролюється перебіг і ступінь засвоєння навчального матеріалу. З розвитком інформаційних технологій має місце можливість організації особистісно зорієнтованого



навчання шляхом розробки **освітнього ресурсу у вигляді сайту з використанням інформаційних технологій** [3].

Для створення сайту «Дискретна математика» були використані найбільш зручні й ефективні технології, а саме:

**HTML5** – стандартна мова розмітки документів у Всесвітній мережі. Більшість веб-сторінок створюються за допомогою мови HTML (або XHTML). Документ HTML оброблюється браузером та відтворюється на екрані у звичному для людини вигляді. HTML є похідною мовою від SGML, успадкувавши від неї визначення типу документу та ідеологію структурної розмітки тексту. HTML разом із CSS та скриптингом – це три основні технології побудови веб-сторінок.

За допомогою **HTML5** на сайті «Дискретна математика» було реалізовано:

1. Створення структурованого документу шляхом позначення структурного складу тексту: заголовки, абзаци, списки, таблиці, цитати та інше;
2. Інтерактивні форми реєстрації;
3. Унесення зображень, звуку, відео, та інших об'єктів до тексту.

**CSS3** – спеціальна мова, що використовується для відображення сторінок, написаних мовами розмітки даних. Найбільш часто CSS використовують для візуальної презентації сторінок, написаних HTML та XHTML, але формат CSS може застосовуватися до інших видів XML-документів. CSS (каскадна або блочна верстка) прийшла на заміну табличній верстці веб-сторінок. Головна перевага блочної верстки – розділ змісту сторінки (даних) та їх візуальної презентації. Ми використали **каскадні таблиці стилів** для візуального оформлення нашого сайту та додавання до деяких елементів нових властивостей, наприклад, для квадратних елементів ми застосували округлення кутів, градацію кольорів у так званій «шапці» сайту та створення тіней для заголовків тексту.

**jQuery 1.4.4** – популярний JavaScript-фреймворк із відкритим програмним кодом. Основне завдання jQuery – це надавати розробнику легкий та гнучкий інструментарій кросбраузерної адресації DOM об'єктів за допомогою CSS та XPath селекторів. Також даний фреймворк надає інтерфейси для Ajax-застосувань, обробників подій і простої анімації. Принцип роботи jQuery полягає у використанні класу (функції), який при звертанні до нього повертає сам себе. У такий спосіб, це дозволяє будувати послідовний ланцюг методів. За допомогою **jQuery** на нашому сайті реалізовані динамічні тексти у блоці реєстрації користувачів, рейтинг статей студентів та «випадаюча» панель реєстрації.

**MySQL 5.1** – вільна система керування реляційними базами даних. MySQL вважається вдалим рішенням для малих і середніх застосувань. Вихідні коди сервера компілюються на багатьох платформах. Найповніше можливості сервера виявляються в UNIX-системах, де є підтримка багатонитевості, що підвищує продуктивність системи в цілому. Для некомерційного використання MySQL є безкоштовним. Можливості сервера MySQL:

- простота у встановленні та використанні;
- підтримується необмежена кількість користувачів, що одночасно працюють із БД;
- кількість рядків у таблицях може досягати 50 млн.;
- висока швидкість виконання команд;
- наявність простої і ефективної системи безпеки.

**MySQL** надає можливість зберігати великий об'єм даних у зручній формі і при необхідності «витягати» її з бази даних. За допомогою зв'язку між **MySQL і мовою**

**програмування PHP** можна створювати динамічні сторінки. Тепер не потрібно створювати безліч однотипних сторінок з різною інформацією, можна просто створити одну і за допомогою якого-небудь параметру витягати інформацію з бази даних, тим паче це надає змогу у майбутньому дуже зручно редагувати і дизайн сайту, оскільки структура сайту буде складатися не з 1000 сторінок, а, наприклад, як у нашому випадку, з 15 сторінок, і коли нам потрібно буде змінити дизайн на всіх сторінках, ми можемо редагувати один, тоді як зміни відобразяться на інших. У нашій базі даних зберігається інформація про дисципліни, модульні контролі, самостійні роботи, контрольні тестування та загальні тексти сайту.

**PHP 5** – попередня назва: Personal Home Page Tools – скриптова мова програмування, була створена для генерації HTML-сторінок на стороні веб-сервера. PHP є однією з найпоширеніших мов, що використовуються у сфері веб-розробок (разом із Java, .NET, Perl, Python, Ruby). PHP підтримується переважною більшістю хостинг-провайдерів. PHP інтерпретується веб-сервером в HTML-код, який передається на сторону клієнта. На відміну від скриптової мови JavaScript, користувач не бачить PHP-коду, бо браузер отримує готовий HTML-код. Це є перевага з позиції безпеки, але погіршує інтерактивність сторінок. Але ніщо не забороняє використовувати PHP для генерування і JavaScript-кодів які виконуються вже на стороні клієнта. Мова програмування PHP використана для створення динамічних сторінок сайту, створення динамічних тестів, бази оголошень, бази статей студентів та інше. Структурна схема бази даних сайту «Дискретна математика» представлена на рис. 1.

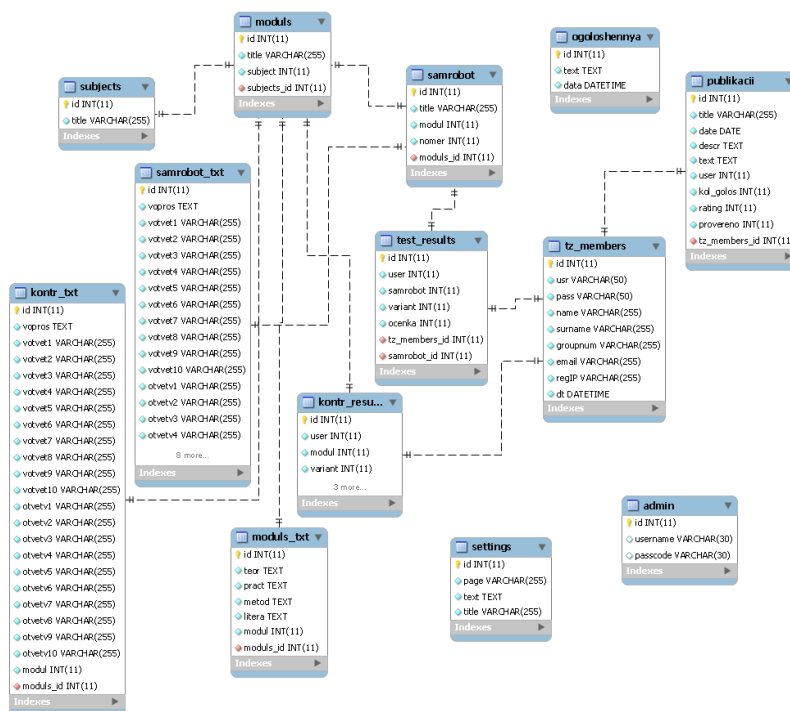


Рис. 1. Структурна схема бази даних сайту «Дискретна математика»

Головна сторінка (рис. 2): реєстрація та вхід користувачів; дисципліни; форум; корисні посилання; оголошення; публікації.

Для того, щоб повноцінно користуватися сайтом «Дискретна математика» користувачу потрібно зареєструватися. Блок реєстрації та форма для реєстрації знаходиться на головній сторінці сайту. Форма реєстрації включає у себе такі поля: Логін; Ім'я; Прізвище; Група; Електронна пошта.

Після того, як користувач введе всі дані система автоматично згенерує пароль і

надішле його на пошту користувача. Далі можна увійти на сайт, заповнивши форму входу, після входу логін користувача автоматично запам'ятовується і можна користуватися усіма функціями сайту, у тому числі перевіряти результати своїх самостійних робіт і результати своїх контрольних тестувань.

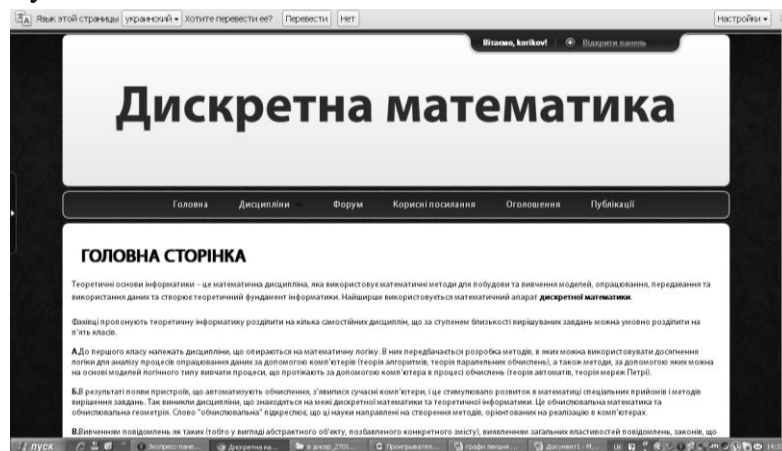


Рис. 2. Головна сторінка сайту «Дискретна математика»

На головній сторінці відображається загальний контент сайту, він може бути у будь-якому електронному вигляді, не обов'язково у вигляді тексту, а ще й у вигляді аудіо та відеоконтенту.

Розділ «Дисципліни» (рис. 3) надає змогу студентам обрати дисципліну для виконання самостійної роботи та модульних контролів.

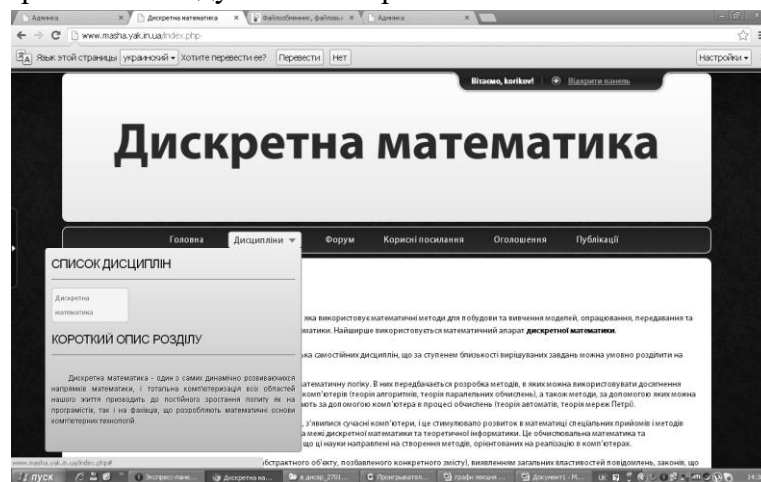


Рис. 3. Розділ «Дисципліни» сайту «Дискретна математика»

Назви дисциплін та їх кількість можуть бути додані в адміністраторській частині сайту, доступ до якого має тільки адміністратор сайту. Після того, як студент обере дисципліну, відобразяться змістові модулі цієї дисципліни (рис. 4), кількість модулів та їх назви також редагуються адміністратором.

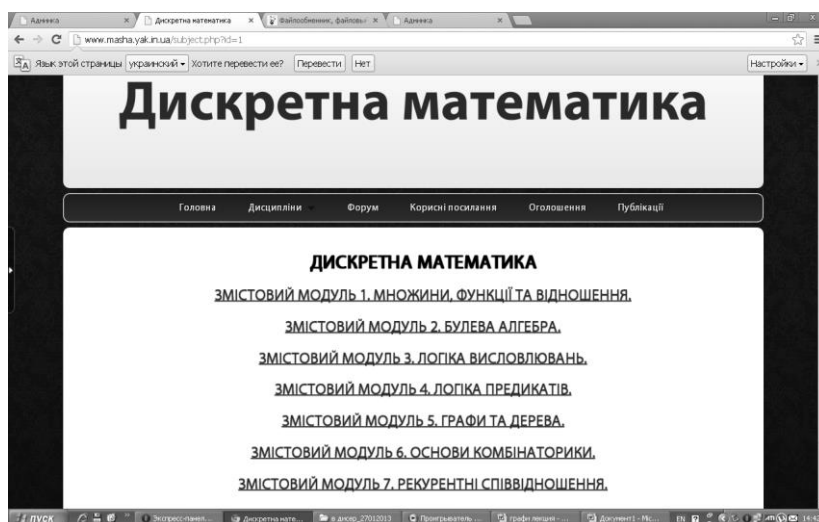


Рис. 4. Змістові модулі дисципліни «Дискретна математика»

Спочатку, якщо студент не склав жодний модульний контроль, він може зайти тільки у перший модульний контроль обраної дисципліни.

У кожному змістовому модулі існують свої розділи: «Теоретичні матеріали», «Практичні заняття», «Методичні вказівки до виконання практичних завдань», «Завдання до самостійної роботи студента», «Контрольне тестування», «Література».

У розділах «Теоретичні матеріали», «Практичні заняття», «Методичні вказівки до виконання практичних завдань», «Література» зберігається тільки текстова інформація, а також посилання на матеріали, які можна завантажити.

У розділах «Завдання до самостійної роботи студента», «Контрольне тестування» зберігаються тестові завдання для оцінки знань студентів з обраного модульного контролю.

Розділ «Завдання до самостійної роботи студента» включає у себе самостійні роботи обраного модульного контролю. Студент не може перейти до виконання наступної самостійної роботи, якщо його бал за попередню буде нижче 8. Формат розділу – тестовий, тобто користувач, обравши самостійну роботу, обирає свій варіант самостійної роботи і відповідає на тестові питання згідно з обраним варіантом.

Кількість питань у тесті може бути необмежена адміністратором сайту, але кількість варіантів відповідей повинна бути 10. Ідеально робити 10 питань і 10 варіантів відповідей. Якщо студент не зміг набрати в кінці тестування 8 балів, то він не може перейти до наступної самостійної роботи, але може спробувати скласти цю самостійну роботу ще раз. У такому випадку відомості щодо виконання ним цієї самостійної роботи оновлюється у базі. У разі, якщо студент склав усі самостійні роботи на більше або 8 балів, він може перейти до контрольного тестування.

Розділ «Контрольне тестування» має такий самий тестовий формат як і розділ «Завдання до самостійної роботи студента». Якщо студент набрав 8 правильних відповідей, він може перейти до наступного модульного контролю обраної раніше дисципліни.

В адміністраторській частині сайту викладач має змогу слідкувати за тим, як виконуються самостійні роботи і контрольні тестування.

Розділ основного меню «Форум» веде користувача на форум «Дискретна математика», де можна обмінюватися своїм досвідом з іншими користувачами, ставити запитання та давати на них відповіді.

Розділ «Корисні посилання» вміщає у себе посилання на інші освітні ресурси з

дискретної математики у мережі Інтернет.

Розділ «Оголошення» відображає оголошення викладача у текстовому форматі, переглядати цей розділ мають можливість тільки зареєстровані користувачі.

Розділ «Публікації» надає можливість користувачам переглядати публікації інших студентів та оцінювати їх за десятибальною шкалою. На головній сторінці у випадяючому меню входу є можливість додавати свої публікації на сайт. Після перегляду публікації адміністратором і її ухвалення, вона потрапляє у розділ «Публікації», де вже доступна для інших користувачів.

Отже, застосування комп'ютерів як засобів навчання дискретної математики створює передумови для вдосконалення традиційних методик навчання. Перевага використання комп'ютера, як засобу навчання, в порівнянні з іншими технічними засобами навчання полягає в тому, що він одночасно є інформаційним, контролюючим і навчальним засобом, що є особливо важливим в умовах особистісно зорієнтованої системи навчання дискретної математики.

Спрямованість на професійно особистісне самовизначення, самоорганізацію, самореалізацію як найважливіші компоненти саморозвитку особистості, повинно зайняти провідне місце в навчально-виховному процесі ВНЗ, зокрема – в навчанні дискретної математики у вищому навчальному закладі.

### Література

1. Інформаційні технології і засоби навчання / [за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука]. – Київ : Атіка, 2005. – 272 с. 2. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний / UNESCO High Level Group of Visionaries on Knowledge Acquisition and Sharing. – Кронберг, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ifap.ru/library/book199.pdf>. 3. Литвиненко М. В. Структурно-функциональная модель индивидуальной траектории обучения в условиях информатизации образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики», 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / М. В. Литвиненко. – Москва, 2007. – 46 с. 4. Луговий В. І. Інформаційне забезпечення вищої школи України / В. Луговий, Н. Халікян // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 48–51.

УДК 371.91(07)

*Олександр Надтока, Тетяна Мартинюк*

## ЗАСТОСУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ЯК ОДНОГО З АСПЕКТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ

Надтока О. Ф., Мартинюк Т. С. Застосування діяльнісного підходу як одного з аспектів дослідження методики навчання географії.

У статті розглядаються питання, що стосуються проблематики методичних засад навчання географії на основі діяльнісного підходу. Вони спираються на переосмислення ролі вчителя й учня у процесі навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах. Результатами впровадження діяльнісного підходу в навчанні є набуття учнями досвіду практично-дослідної діяльності, формування особистісного розвитку через власну траєкторію навчання; розвиток емоційно-ціннісного ставлення до географічного пізнання; формування в учнів здатності до самоосвіти, критичного і прогностичного мислення, а на його основі – ключових та предметної компетентностей. Усе зазначене вище зумовлене необхідністю адекватного відображення відповідної географічної картини світу

у свідомості учня.

*Ключові слова:* географічна картина світу, діяльнісний підхід у навчанні, змістовий і процесуальний компоненти навчання географії, компетентнісне навчання, особистісно зорієнтоване навчання.

Надтока А. Ф., Мартынюк Т. С. Применение деятельностного подхода как одного из аспектов исследования методики обучения географии.

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся проблематики методических основ обучения географии на основе деятельностного подхода. Они базируются на переосмыслении роли учителя и ученика в процессе обучения географии в общеобразовательных учебных заведениях. Результатами внедрения деятельностного подхода в обучении является приобретение учащимися опыта практически-исследовательской деятельности, формирование личностного развития через собственную траекторию обучения, развитие эмоционально-ценностного отношения к географическому познанию; формирование у учащихся способностей к самообразованию, критического и прогностического мышления, а на его основе – ключевых и предметной компетенций. Все вышперечисленное обусловлено необходимостью адекватного отражения соответствующей географической картины мира в сознании ученика.

*Ключевые слова:* географическая картина мира, деятельностный подход в обучении, содержательный и процессуальный компоненты обучения географии, компетентностное обучение, личностно ориентированное обучение.

Nadtoka O. F., Martyniuk T. S. Application of activity approach as one the aspects of study of geography teaching methods.

The article deals with issues relating to the problems of methodological principles of geography teaching based on activity approach. They are based on rethinking the role of teachers and students in geography teaching at comprehensive schools. The results of activity approach implementation in education are gain in experience of practical and research activities, the formation of personal development through its own learning path, the development of emotional and value attitude to geographical knowledge; development of key and subject competences on the basis of students' ability to self-education, critical and time perspective thinking. All the above mentioned is caused by need of adequate reflection of the corresponding geographical picture of the world in student's consciousness.

*Key words:* geographical picture of the world, activity approach to training, semantic and procedural components of geography teaching, competence training, person centered training.

Зміни в сучасній системі освіти значною мірою викликані тим, що учень XXI століття вже належить до абсолютно нового, за приналежністю до соціуму, типу людини – людина інформаційна, оскільки значний проміжок часу вона фактично перебуває в межах медіасередовища. Тому це стало одним із чинників парадигмальних змін в освіті, виражених переходом від знаннєвої до особистісно зорієнтованої парадигми та широким упровадженням компетентнісного навчання. Такий вектор розвитку освіти спричиняє низку змін у підготовці та проведенні навчальних занять. Повною мірою це стосується й географії як одного із базових навчальних предметів, соціальний запит населення на який виражено через участь випускників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) у зовнішньому незалежному оцінюванні (ЗНО). Останнім часом усе це значною мірою вплинуло на

методику навчання географії. Основні напрямки цих змін виявляються у:

- зміні ролі вчителя в навчанні (він перестає бути ретранслятором знань, а стає наставником, радником і організатором навчального процесу);
- орієнтації учня не лише на здобуття знань, а й на вміння їх використовувати в реальних життєвих ситуаціях та формуванні ключових і предметних компетентностей;
- зміні ролі учня в навчанні, коли він не лише сприймає певні блоки знань, а формує власну предметну траєкторію навчання (зокрема, географії);
- збільшенні обсягів самостійної роботи учнів у рамках навчального заняття;
- збільшенні обсягів застосування педагогами активних та інтерактивних методів навчання;
- технологізації процесу навчання [9].

Усе це є вельми актуальним на тлі загальнопедагогічних тенденцій, коли змінюються умови функціонування самої освіти у глобалізованому світі. Адже її характер і методичні особливості реалізації в знаннєвому суспільстві, в інформаційному просторі надто відрізняються від класичних підходів. Тому предметна методика навчання спрямовується на реалізацію важливих освітніх завдань, зокрема через зміну підходів у реалізації змісту навчальних предметів, у тому числі й географії.

Зазначені тенденції розвитку освітньої системи України відображені в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, де вказується на необхідність здійснення навчання географії на основі компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного і краєзнавчого підходів [1]. У такий спосіб цей основоположний освітній документ визначає діяльнісний підхід серед основних у навчанні, адже він вимагає не лише сприймати та ретранслювати навчальний матеріал, а й осмислювати його у процесі навчальної діяльності, пропускаючи його через набутий суспільний досвід учня й реалізуючи у здобутих уміннях, навичках та подальших учинках [6].

Наукові пошуки в галузі предметної методики багато в чому пов'язані з розробкою форм та методичних підходів реалізації шкільних географічних курсів. Вони посідають чільне місце в роботах з методики навчання географії О. Браславської, Л. Вішнікіної, С. Коберніка, В. Корнеєва, М. Криловця, Л. Круглик, О. Надтоки, Т. Назаренко, Л. Покась, М. Топузова, О. Топузова, Б. Чернова, І. Шоробури, А. Шуканової та інших вітчизняних науковців.

У сучасній методиці навчання географії питання використання діяльнісного підходу в навчанні висвітлені ще не досить повно, проте вони є в окремих публікаціях. Зокрема, в Концепції географічної освіти в основній школі зазначається, що учень ЗНЗ діє як суб'єкт предметної діяльності, а для успішного сприйняття й використання наукового знання йому необхідно оволодіти основами наукової діяльності, тобто стати суб'єктом рефлексивної діяльності. Відповідно до цього, одним із завдань сучасної методики навчання географії є формування в учнів загальнонавчальних умінь, які з уміння вчитися трансформуються в уміння досліджувати. Це є новим кроком як у навчанні, так і в психічному розвитку особистості.

Важливим є погляд на цю проблему з точки зору дидактики, згідно з якою розвиток дослідницьких умінь забезпечує евристичність, софійність, особистісну цінність учіння та є базою формування наукового світогляду учнів ЗНЗ. В основній школі практичне втілення теоретичних знань розвиває інтелект особистості, допомагає впевнитись у можливості розв'язувати складні життєві й наукові задачі самостійно, дає змогу зрозуміти специфіку

професій, пов'язаних з географією [4, с. 33].

Слід зазначити, що ці положення знайшли своє відображення в підходах до структурування навчального змісту географії. Орієнтація на використання діяльнісного підходу є однією з особливостей оновлених навчальних програм з географії (2015 р.), акцентом змін яких стало розвантаження та фундаменталізація навчання в основній школі відповідно до оновленого Державного стандарту.

*Мета статті:* розкрити один з аспектів розвитку методики навчання географії – необхідність практичного застосування діяльнісного підходу в навчанні географії. Актуальність таких методичних новацій зумовлена потребами інформаційного суспільства. Окрім цього, у статті підкреслюється світоглядне значення географії як важливого шкільного предмета, соціальний запит, на який можна відслідковувати через систему ЗНО.

Діяльність – це активність людини, що має *усвідомлюваний* характер і спрямована на досягнення поставленої *мети*, що визначається *потребою*.

У житті людини діяльність відіграє вагомий роль, здійснюючи низку важливих позитивних функцій (рис. 1.) [7].



Рис. 1. Функції діяльності

Діяльнісний підхід в освіті – це методологічний базис, на якому будуються різні системи розвивального навчання або освіти зі своїми конкретними технологіями, прийомами, теоретичними особливостями. Існуюча дидактична система Я. Коменського, не вичерпала своєї значущості, разом з тим вона не дозволяє ефективно здійснювати розвивальну функцію освіти. У роботах Л. Занкова, В. Давидова, П. Гальперіна, та інших педагогів-науковців і практиків на основі педагогічної прогностики сформульовані нові дидактичні вимоги, які вирішують сучасні освітні завдання з урахуванням запитів майбутнього. Зокрема, в навчанні географії виокремлюються два системних аспекти:

- взаємопоєднані змістовий і процесуальний компоненти навчання географії;
- навчання (діяльність учителя) та учіння (діяльність учня) географії, які перебувають у нерозривному зв'язку і взаємодії.

Єдність змістового і процесуального компонентів навчання географії розглядається у взаємопоєднанні: змісту шкільної географії та власне процесу навчання її. Ці компоненти утворюють цілісну систему й визначають одне одного. Між компонентами, які утворюють систему, як правило, установлюються певні відношення та зв'язки, які мають бути настільки



тісними, що зміна одного з них викликає зміну інших, а також провокує зміну системи в цілому. Саме наявність такої тісної взаємодії вказує на її цілісність [3]. Зі сказаного можна зробити певні узагальнення. По-перше, зміст утілюється в різних формах навчально-пізнавальної діяльності. По-друге, зміст шкільної географії можна виокремити від такої діяльності лише задля його аналізу й конструювання [5].

Зазначивши єдність змістового і процесуального компонентів навчання географії, укажемо на роль діяльнісного підходу у формуванні географічних уявлень та знань учнів ЗНЗ. Географічні уявлення учнів виникають у результаті цілеспрямованої діяльності вчителя, яка передбачає такі етапи, як:

1) мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів і конкретизація завдань, що стоять перед ними (зацікавлення школярів географічними об'єктами, процесами та явищами, які вивчаються, чіткі рекомендації з навчальних дій);

2) створення цілісних образів географічних об'єктів вивчення на основі чуттєвого сприйняття учнів за допомогою як ілюстративно-демонстраційних, так і вербальних прийомів навчання;

3) засвоєння уявлень щодо об'єктів вивчення через усвідомлення головних ознак і особливостей цих об'єктів;

4) порівнювання ознак чи властивостей низки географічних об'єктів, процесів і явищ з виявленням у них найсуттєвіших особливостей;

5) оперування уявними образами без споглядання об'єктів вивчення та/або їхніх замінників, інформаційних матеріалів тощо;

6) закріплення уявлень у процесі їхнього застосування для розв'язання навчальних завдань (позначення на контурній карті, створення асоціативних малюнків, здійснення уявних мандрівок тощо) [2].

Формування теоретичних знань учнів ЗНЗ відбувається іншим чином. Суттєвим кроком у розв'язанні проблеми розвитку логічного пізнання учнів є виокремлення основних понять, термінів, закономірностей тощо, що відображають специфіку змісту сучасних шкільних курсів фізичної й економічної географії. Фактичний матеріал стає цінним тоді, коли його логічно систематизовано й підпорядковано провідним поняттям і теоріям, що дає змогу цілеспрямовано – від теми до теми, від курсу до курсу – ефективно підтримувати процес пізнання учнів [8].

Теоретичні географічні знання поділяються на такі види: географічні гіпотези й теорії, поняття, причинно-наслідкові зв'язки та закономірності.

Географічні поняття характеризуються певним змістом і обсягом, які, зрозуміло, істотно взаємопов'язані між собою. При цьому зміст – це сукупність істотних ознак, взаємозв'язки між якими утворюють структуру географічного поняття, а обсяг – це кількість географічних об'єктів вивчення, які охоплюються цим змістом.

Географічні поняття за змістом і обсягом поділяють на загальні й одиничні (часткові). Загальні поняття, у свою чергу, диференціюються на загальнонаукові й загальногеографічні. До загальнонаукових понять належать ті, які є усталеними в різних науках, економіці й соціальній галузі. Загальногеографічні ж поняття поділяють на групи, вони відображають:

1) фізико-географічні об'єкти вивчення;

2) економіко-географічні об'єкти вивчення;

3) зв'язки між елементами довкілля та довкіллям і економікою;

4) географічну карту й способи просторового відображення природних і соціально-економічних об'єктів на ній тощо [2].

У всіх випадках учитель географії повинен чітко диференціювати географічні поняття за вищенаведеними ознаками, добираючи різні методи, методичні прийоми, форми й засоби навчання для формування цих понять.

Оволодіння учнями навчальними вміннями (працювати з текстом й ілюстраціями підручника, конспектувати шкільну лекцію, здійснювати бібліографічний пошук, працювати з комп'ютером, планувати свою навчальну діяльність тощо) істотно впливає на глибину і міцність засвоєння географічних знань школярами та надає їм змогу раціонально витратити час на виконання самостійної роботи в класі, удома тощо [2].

Чільне місце в навчанні географії посідає формування прикладних умінь, що значною мірою поєднані з отриманням географічної інформації з різноманітних джерел знань і її використанням. Доречно зазначити, що у шкільних курсах географії більша частина таких умінь формується під час виконання певних практичних робіт [2].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що під діяльнісним розвитком учнів у процесі навчання географії в ЗНЗ ми розуміємо:

- 1) набуття учнями досвіду практично-дослідної діяльності, формування свідомого керування особистісним розвитком через реалізацію власної траєкторії навчання;
- 2) розвиток емоційно-ціннісного ставлення до географічного пізнання;
- 3) формування в учнів здатностей до самоосвіти, критичного і прогностичного мислення, а на його основі – ключових і предметної компетентностей [3].

Географічне бачення світу – це історично зумовлений цілісний образ довкілля, який ґрунтується на знаннях про природу Землі, її населення, світову економіку та їхню взаємодію. Його еволюція у свідомості учня є важливою ланкою у формуванні предметної географічної компетентності. Усе це зумовлюється взаємодією індивідуального сприйняття учнями довкілля і сучасного науково-географічного інтегрованого відображення світу, з яким вони знайомляться на заняттях з географії. Отже, процес навчання географії забезпечує поступовий перехід від побутового бачення світу до географічного, а діяльність учителя спрямовується на організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, що забезпечить такий перехід.

Методика навчання географії на сучасному етапі її розвитку розв'язує важливу проблему – формування географічної картини світу в учнів ЗНЗ, включаючи такий важливий компонент, як використання нових підходів у навчальній діяльності, зокрема й діяльнісного. Їх системне використання стимулює застосування активних та інтерактивних методів навчання й нових освітніх технологій.

Методика навчання географії за умови використання діяльнісного підходу в сучасних ЗНЗ повинна гармонійно поєднувати педагогічну взаємодію вчителя та учня, коли діяльність постає формою активного, творчого ставлення людини до навколишнього світу та до самої себе з метою таких змін, перетворень, які б полегшували й прикрашали її життя. Діяльність передбачає мету, смисл, предмет, засіб, процес діяльності (здійснення мети).

### Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednyia/serednyia/derzh-standart/post\\_derzh\\_stan.doc](http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednyia/serednyia/derzh-standart/post_derzh_stan.doc) 2. Дидактика географії : монографія / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – 586 с. 3. **Карташова Л. А.** Нові підходи до проектування педагогічних програмних засобів та їх застосування / Л. А. Карташова, В. В. Лапінський // Матеріали Междунар. конф. «Стратегія качества в промышленности и образовании» (3–10 июня 2005 г., Варна,

Болгария). – Дніпропетровськ ; Варна : Пороги, 2005. – С. 287–290. **4.** Концепція географічної освіти в основній школі: проект / Інститут педагогіки НАПН України / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока. Л. П. Вішнікіна. А. С. Доброскок та ін. – Київ : Педагогічна думка, 2014 – 30 с. **5. Кремень В. Г.** Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – 520 с. **6. Кремень В. Г.** Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2010. – 576 с. **7. Мацкевич В.** Дослідження діяльністю [Текст] / В. Мацкевич // Питання методології. – Лієпая, 1993. – 198 с. **8.** Методика обучения географии в средней школе: учебное пособие [для студентов пед. институтов по географ. спец.] / под ред. Л. М. Панчешниковой. – Москва : Просвещение, 1983. – 320 с. **9. Надтока О. Ф.** Зміна ролі вчителя географії в медіасередовищі сучасного навчального заняття / О. Ф. Надтока, Т. С. Мартинюк // Комп'ютер в школі та сім'ї. – Київ, 2015. – № 2. – С. 30–36.

УДК 378.811.1

*Алла Нікітіна*

### **ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ДИСКУРСУ**

Нікітіна А. В. Формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів засобами дискурсу.

У статті визначено наукові засади формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів – майбутніх викладачів української мови і літератури, дослідників української філології, зокрема уточнено поняття «дослідницька компетентність магістранта-філолога»; проаналізовано часткові положення методології педагогічного дискурсу та визначено їх роль як засобу формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів.

*Ключові слова:* дослідницька компетентність, магістранти-філологи, педагогічний дискурс, методологія дискурсу.

Никитина А. В. Формирование исследовательской компетентности магистрантов-филологов средствами дискурса.

В статье определены научные принципы формирования исследовательской компетентности магистрантов-филологов – будущих преподавателей украинского языка и литературы, исследователей украинской филологии, в частности уточнено понятие «исследовательская компетентность магистранта-филолога»; проанализированы частичные положения методологии педагогического дискурса и определена их роль как средства формирования исследовательской компетентности магистрантов-филологов.

*Ключевые слова:* исследовательская компетентность, магистранты-филологи, педагогический дискурс, методология дискурса.

Nikitina A. V. Research competence formation of master' of philology by means of discourse.

The article includes scientific principles of research competence formation of masters of philology – the future teachers of Ukrainian language and literature, researchers of Ukrainian philology. Also, the definition of “research competence of master of philology” is precised; the partial aspects of methodology of the pedagogical discourse are analyzed and their roles as the

means of research competence formation of masters of philology are identified.

*Key words:* research competence, masters of philology, pedagogical discourse, methodology of discourse.

Професійна підготовка магістрантів-філологів – майбутніх викладачів української мови і літератури – передбачає формування в них дослідницької компетентності – необхідної умови для опанування фахових дисциплін і написання кваліфікаційної магістерської роботи. Це прагматичне завдання зумовлює пошук ефективних шляхів організації навчальної і наукової роботи, а також лінгводидактичних засобів її здійснення в різноманітних формах і видах. Засіб у контексті порушеної проблеми розуміємо як складник педагогічної системи (поряд з методом, прийомом, формою навчання), зокрема як навчальну категорію лінгводидактики вищої школи, за допомогою якої формується певна компетентність магістранта й реалізується методологічна функція змісту навчання у вищій школі.

Зміст лінгвістичних дисциплін у магістратурі потребує вдосконалення: практика переконує в тому, що навчати мови й мовознавства по-старому (тільки структура, тільки функції мовних одиниць тощо) не можна. Мова – це складна система в свідомості людини, реалізується в дискурсі у зв'язку із діяльністю людей (психологи й психолінгвісти довели, що мовлення – це діяльність з використання мови). Тому сучасна лінгвометодика вищої школи спирається на дослідження мовленнєвознавства, дискурсології, основ методології педагогічного дискурсу, теоретичні засади яких слугують засобами вироблення дослідницької компетентності магістрантів-філологів. Адже традиційно з-поміж засобів навчання в лінгводидактиці особливе місце відводять мові – своєрідній категорії філологічної освіти, відтак і метамові в лінгвістичному значенні – тобто засобу у вигляді мовного явища, за допомогою якого формується будь-яка професійна компетентність у вищій школі, зокрема й дослідницька. Нашу увагу привертають основні наукові засади й часткові положення методології дискурсу, які спрямовані на здійснення магістрантами наукової роботи, формування в них дослідницької компетентності.

Для дослідження були використані наукові студії зарубіжних і вітчизняних учених, у яких відображені методологічні засади дискурсу (Ш. Баллі, Е. Бенвеніст, Т. ван Дейк, А. Греймас, В. Дресслер, Ж. Дюбуа, У. Манн, Б. Палек, Я. Петефі, П. Серіо, С. Томпсон, М. Фуко, З. Харрис, Н. Хомський, У. Чейф та ін.; Н. Арутюнова, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Л. Бейлінсон, О. Богданова, В. Борботько, А. Вежбицька, В. Дем'янков, В. Жайворонок, А. Зеленько, В. Карасик, Ю. Караулов, А. Кибрик, В. Петров, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, В. Різун, О. Селіванова, К. Серажим, Л. Синельникова, Ю. Сорокін, Ю. Степанов; І. Шевченко, І. Штерн, Г. Яворська та ін.). Аналіз цих досліджень дав змогу визначити зміст інформації для засвоєння магістрантами з метою вдосконалення їх дослідницької компетентності. Соціально-педагогічні дослідження з методології фахової підготовки педагога (С. Архангельський, З. Курлянд, Л. Столяренко, М. Фіцула, С. Харченко, О. Чиж та ін.), роботи з методики організації науково-дослідної роботи (Г. Артемчук, М. Кочерган, Н. Кушнарченко, І. Мороз, О. Семенов, М. Соловей, Є. Спіцин, З. Шалік та ін.) допомогли виокремити загальні складники дослідницької компетентності педагога, а визначення педагогічних вимог до особистості студента-дослідника, найважливіших складників дослідницької компетентності такими науковцями, як І. Бобко, С. Вітвицька, О. Копусь, Р. Павлюк, О. Пехота, О. Семенов, О. Цокур, В. Химинець та ін., покладені в основу методики наукової роботи зі студентами й магістрантами. Однак аналізу основ методології педагогічного дискурсу як навчальних одиниць (засобів навчання) з погляду

лінгводидактики здійснено не було.

*Мета статті* – визначити наукові засади формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів – майбутніх викладачів української мови і літератури, дослідників української філології. Для реалізації мети необхідно було виконати такі завдання: 1) уточнити поняття «дослідницька компетентність магістранта-філолога»; 2) схарактеризувати часткові положення методології педагогічного дискурсу та визначити їх роль як засобів формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів.

Дослідницька діяльність магістрантів-філологів супроводжує їх навчальну діяльність. Відповідно до навчальних планів філологічних спеціальностей, магістранти опановують лінгвістичні дисципліни, що ознайомлюють їх із широким змістом сучасних лінгвістичних знань, зокрема про історію й розвиток української мови, структуру мовної системи, когнітивну, комунікативну, культурологічну, соціолінгвістичну, етнолінгвістичну, прагматичну, метамовну роль мовних одиниць, які розглядаються в дискурсному аспекті. Навчальна інформація про дискурс як лінгвістичне й комунікативне явище містить значний методичний потенціал, спрямована на практичне упровадження в дослідницькій роботі, до якої більшість магістрантів була залучена ще зі школи (пошукова робота з предмета, спостереження й аналіз живого мовлення, елементи педагогічного, лінгвістичного, соціолінгвістичного, етнолінгвістичного експерименту тощо).

У чому ж виявляється дослідницька компетентність магістрантів-філологів?

Зважаємо на те, що компетентність (реалізована відповідна компетенція, властивість особистості) «є сукупністю знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії» [3, с. 9]. З-поміж професійних компетентностей, яких набувають майбутні магістри-філологи, дослідницька компетентність вирізняється орієнтованістю на поглиблене, узагальнювальне й критичне засвоєння теоретичної інформації, передбачає оперування науковим мисленням, спрямованим на аналіз наукової літератури й мовних явищ, наукове спостереження, прогнозування тощо.

Дослідницька компетентність магістрантів-філологів залежить від опанування лінгвістичних термінів, процесів, наукових теорій тощо. У навчальній діяльності магістрант має виявляти наукове мислення, що, з погляду дидактики, містить такі чинники:

- оволодіння наявними науковими поняттями, уявленнями, точним описом фактів, явищ і ситуацій із застосуванням усталеної термінології;
- уміння добирати факти за їх родовими істотними ознаками;
- здібність групувати факти та їх певні ознаки відповідно до загально-наукових правил;
- науковий аналіз фактів і явищ, вичленовування з них загального й одиничного, істотного й другорядного;
- порівняння фактів і явищ, виявлення подібного й відмінного, випадкового й закономірного;
- точне визначення понять, оскільки поняття – це шаблі наукового пізнання, що фіксують досягнутий рівень науки;
- побудова доказів і спростувань у науковій дискусії з опорою на наукові дослідження;
- «передбачення» тенденцій розвитку або можливої зміни явища на основі історичних і сучасних наукових тенденцій, аналізу здобутих фактів і даних інших наук;
- уміння використовувати логіко-математичні засоби для обробки результатів

наукового дослідження;

– уміння робити теоретичний висновок (створення наукової концепції, системи поглядів, абстракції на основі висновків інших досліджень) [4, с. 26–27].

Формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів передбачає вдосконалення умінь організовувати власну наукову діяльність: у процесі дослідження ефективно здійснювати пошук наукової літератури й досліджуваного мовного чи мовленнєвого матеріалу, використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні засоби, укладати список літератури відповідно до чинних вимог, обирати актуальні теми досліджень або аспекти в запропонованих темах, грамотно оперувати понятійним апаратом, володіти науковими методами пізнання, визначати об'єкт і предмет дослідження, формулювати гіпотезу, бачити зв'язки між структурними компонентами й науковими категоріями роботи тощо. Магістрант-філолог має опанувати комунікативні правила, зокрема спілкування з науковим керівником, ведення толерантної дискусії, ефективного представлення дослідження.

Особливістю досліджень магістрантів-філологів є те, що мова в них постає не тільки засобом формування наукової думки, а й об'єктом вивчення, наукового дослідження; мова є об'єктом і навчання, і наукової роботи.

Науковці слушно зазначають, що необхідною передумовою проведення наукових досліджень є фундаментальна теоретична підготовка дослідника, обізнаність його з основними методами наукових досліджень, уміння цілеспрямовано добирати факти, аналізувати їх, робити мотивовані висновки й подавати необхідні практичні рекомендації [7, с. 28].

Спостереження над навчальним процесом в магістратурі, аналіз наукових досліджень, передусім з дискурсології, лінгвістики, лінгводидактики, власний досвід викладача дали змогу визначити зміст навчальної інформації, який має опанувати магістрант для здійснення наукової роботи, схарактеризувати окремі положення методології педагогічного дискурсу, з'ясувати їх роль як засобів формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів.

Так, магістранти засвоюють, що дискурс, як і будь-яке складне наукове поняття, має властиві йому методологічні засади, сформовані в ученні про дискурс, що відоме під назвами «аналіз дискурсу», «теорія дискурсу». Це вчення з опорою на загальнонаукові й лінгвістичні дослідницькі методики виробило такі методи та прийоми дослідження, що сприяли виділенню дискурсу в окрему наукову (насамперед лінгвістичну) категорію.

Теорія (аналіз) дискурсу ґрунтується на методологічних засадах, що сприяють системному викладу взаємозв'язку й взаємозумовленості понять, явищ, пов'язаних з педагогічним дискурсом. У науці вибудована парадигма дискурсу як «сукупність пізнавальних принципів і прийомів відображення суспільної реальності, що визначають логіку організації знань і моделі теоретичного витлумачення мовленнєво-мисленнєвих явищ» [5, с. 23]. Важливим є ознайомлення магістрантів з основними методами наукового дослідження дискурсу як-от: *прагматичний аналіз*, основи якого закладені в роботах американських учених Джона Остіна, Джона Серля, Герберта-Пола Грайса, Джефері Ліча, стосується стратегій і тактик, законів і правил спілкування, аспектів взаємодії суб'єктів дискурсу; *семіотичний аналіз*, що передбачає вивчення знакової природи комунікації; *структурний аналіз*, що дає змогу досліджувати компоненти дискурсу, їх взаємозв'язки; *дискурс-аналіз*, що застосовують з метою виявлення соціального, психічного, культурного

контексту мовлення; *контент-аналіз*, основою якого є встановлення елементарних одиниць та об'єктивні (кількісні) характеристики їх функціонування в межах дискурсу; *транзакційний аналіз* як дослідження міжособистісних стосунків, «его-стану» мовців (за Р. Берном, – «Дорослий», «Дитина», «Батько»); *аналіз мовленнєвих актів*, спрямований на виявлення мовних фактів, характерних для кожного виду дискурсу [1, с. 18–25]. Знання магістрантами цих наукових методів сприяють оволодінню методикою аналізу різноманітних лінгвістичних явищ у дослідницькій роботі під час аудиторних занять, у процесі написання наукових робіт тощо.

До методологічних основ аналізу дискурсу відносимо й такі лінгвістичні чинники, як розмежування мови й мовлення; речення, висловлення (речення в мовленні) і висловлювання (зв'язне мовлення, текст); необхідність структурної лінгвістики вийти в наукових дослідженнях за межі речення; потреба в розмежуванні понять «текст» і «дискурс»; визначення функцій складного синтаксичного цілого (надфразної єдності) у комунікативних процесах; здобутки когнітивної й комунікативної лінгвістики тощо. Магістранти мають усвідомити, що аналіз дискурсу пов'язаний із соціологічними, мовленнєвознавчими дослідженнями особистості (зокрема мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної, дискурсної), психологічним вивченням дискурсу як соціальної діяльності в умовах реального світу, психолінгвістичною теорією породження й сприймання мовлення. Ці знання допомагають аналізувати мовні явища у зв'язках з контекстом, через особистісне сприймання досліджуваних явищ і процесів.

Для формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів важливими концептуальними положеннями є започатковане Е. Бенвеністом розуміння дискурсу як мовлення, що належить тим, хто говорить, будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача та намір першого впливати на другого; визначення в методології дискурсу таких аспектів вивчення, як аспект мовного використання, когнітивний, соціально-прагматичний аспект, що формують когнітивну й комунікативну дослідницькі парадигми з визнанням активної ролі мовця і слухача у формуванні дискурсу [2].

Широка наукова проблематика, застосування різних методів дослідження дискурсу в багатьох наукових галузях визначають такі його методологічні ознаки, як диференційність і одночасно універсальність, що позначається на розвитку поняття «дискурс» і розмитості терміна, що, за Ф. Бацевичем, зумовлено двома причинами: історією становлення (у семантичній «пам'яті» лексеми утримуються ознаки попередніх її уживань) і певною невизначеністю місця поняття «дискурс» у системі наявних категорій та модусів вияву мови [1, с. 138]. Різні науки відповідно до предмета свого дослідження актуалізують різні ознаки цього багатогранного явища.

Отже, у методології аналізу дискурсу, з погляду лінгводидактики вищої школи, виділяємо такі часткові положення, за допомогою яких формується дослідницька компетентність магістрантів-філологів:

1. В основі теорії дискурсу лежить розмежування понять мови як знакової системи й мовлення як виду суспільної діяльності людини. Мова постає як інструментарій задоволення людиною своїх соціально-культурних потреб.

У дослідницькій діяльності магістранти використовують це положення, обираючи методи дослідження мовних одиниць у різних ситуаціях педагогічного дискурсу й методи дослідження мовлення суб'єктів дискурсу відповідно до функцій мови й мовлення.

2. Аналіз дискурсу спрямований на дослідження усної й писемної форми мовної комунікації, процесу, що здійснюється в реальних умовах передачі й засвоєння знань (урок,

лекція тощо), вироблення відповідних умінь і навичок, тобто в умовах виховання й навчання. Цим аналіз дискурсу відрізняється від аналізу тексту – статичного об'єкту дослідження. Текст розглядається як одиниця комунікативної діяльності людини.

У лінгводидактиці прийнято розмежовувати ці поняття, зокрема тексту як фіксованого результату мовлення, а дискурсу як процесу створення, перетворення, відтворення висловлювань [6, с. 58].

Розмежування магістрантами понять «текст» і «дискурс», відповідно до усталених наукових поглядів, визнаних лінгводидактикою, зумовлює визначення дослідницьких завдань, формулювання об'єктів і предметів дослідження. Однак у роботі з магістрантами слід наголошувати, що розмежування означених понять є умовним, а глибоке їх вивчення розкриває перед дослідниками нові можливості, пов'язані з обґрунтуванням власної наукової позиції щодо широкого й вузького розуміння цих ключових для сучасної науки понять.

3. Дослідження дискурсу має когнітивну спрямованість, адже вивчення механізмів, процесів трансляції й здобуття знань ґрунтується на розумінні мови як засобу пізнання і відтворення картини світу в свідомості людини, взаємозалежності й взаємозумовленості актуалізованих знань учня й учителя – суб'єктів педагогічного дискурсу.

Магістранти в процесі навчальної і наукової діяльності опановують когнітивну методичку навчання лінгвістичних дисциплін, метою якої є засвоєння учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, із метою формування умінь адекватного сприймання текстової інформації та створення усних і писемних текстів відповідно до комунікативної інтенції, розвитку пізнавальної активності учнів, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

4. Психолінгвістичне розуміння мовлення як діяльності, що містить певні процедури й операції, риторичні закони, що регулюють продукування аргументованого, впливового мовлення, когнітивну теорію картини світу, лінгвопрагматичне положення про комунікативні ролі учасників спілкування, шляхи й засоби реалізації їхніх комунікативних намірів.

Підготовка наукового дослідження, виконання дослідницького завдання магістранта має підпорядковуватися цьому положенню, оскільки результат дослідження – це завжди результат мовленнєвої діяльності в певних умовах дискурсу.

5. Дискурс слід досліджувати тільки за умови урахування вербальних та невербальних чинників у комплексі, вивчення діяльності усіх суб'єктів спілкування.

Усвідомлення дискурсу (зокрема наукового й педагогічного) як рівневого утворення в єдності його вербальних, невербальних, часових, просторових, особистісних ознак допомагає магістрантам у наукових лінгвістичних і методичних роботах пояснювати функції досліджуваних одиниць і явищ у взаємозв'язках, характеризувати діяльність суб'єктів дискурсу тощо.

Отже, методологічні засади вивчення дискурсу є ґрунтом у лінгводидактичних дослідженнях, зокрема в розробленні теоретичних засад навчання, обґрунтуванні технологій і методик, спрямованих на формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів філології – важливого складника їхньої професійної компетентності. Дослідницька компетентність магістранта-філолога характеризується наявністю ґрунтовної теоретичної підготовки дослідника, його обізнаністю з основними методами наукових досліджень дискурсу й тексту, умінням цілеспрямовано добирати дискурсні явища й факти, аналізувати



їх, робити мотивовані висновки й подавати необхідні практичні рекомендації з урахуванням опанованих основ дискурсології.

Засвоєні магістрантами-філологами окремі положення методології дискурсу дійсно сприяють формуванню їхньої дослідницької компетентності, насамперед удосконаленню вмінь використовувати ефективні методи дослідження, зіставляти наукові явища, усвідомлюючи мову як джерело й одночасно як засіб дослідницької діяльності.

Порушена проблема в цій публікації тільки окреслює перспективи подальших досліджень. Так, потребує сучасного теоретичного обґрунтування зміст вивчення дискурсології в окремому навчальному курсі для магістрантів-філологів чи в межах лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін, на часі вдосконалення лінгводидактичних методів, прийомів і засобів, які інтегрують навчальну й наукову діяльність і спрямовані на формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів.

### Література

**1. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Флорій Сергійович Бацевич. – Київ : Вид. центр «Академія», 2004. – 344 с. **2. Дискурс** як когнітивно-комунікативний феномен : [монографія] / Л. Р. Безугла, Є. В. Бондаренко, П. М. Донець та ін. ; під заг. ред. І. С. Шевченко. – Харків : Константа, 2005. – 356 с. **3. Загальноєвропейські** Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с. **4. Педагогіка** вищої школи : [навч. посіб.] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., переробл. і доп.]. – Київ : Знання, 2005. – 399 с. **5. Серажим К.** Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність (на матеріалах сучасної газетної публіцистики) : [монографія] / Катерина Серажим ; за ред. В. Різуна ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ : Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2002. – 392 с. **6. Словник-довідник** з української лінгводидактики : [навч. посіб.] / за ред. М. Пентиліук. – Київ : Ленвіт, 2015. – 320 с. **7. Химинець В. В.** Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород : ЗІППО, 2007. – 364 с.

УДК 37.091.39:796

*Світлана Переверзева*

## ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УЧНІВ І СТУДЕНТІВ

Переверзева С. В. Проблеми викладання фізичного виховання в контексті розвитку саморегуляції в учнів і студентів

У статті обґрунтовано цільовий напрям розвитку фізичного виховання орієнтованого на педагогічний процес, який полягає у втіленні ефективних ідей, форм навчального змісту діяльності викладача у пріоритеті особистісно орієнтованого виховання учнів і студентів. Аналізується система навчальної діяльності із застосуванням концептуальних положень і принципів.

*Ключові слова:* фізичне виховання, учень, студент, педагогічний процес, особистісно орієнтоване виховання, групова діяльність, гуманізація, інтелектуалізація, оптимізація, саморегуляція.

Переверзева С. В. Проблемы преподавания физического воспитания в контексте развития саморегуляции у учеников и студентов.

В статье обосновывается целенаправленное развития физического воспитания ориентированное на педагогический процесс, который состоит в осуществлении эффективных идей, форм содержания образовательной деятельности учителя в приоритете лично ориентированное образование учащихся и студентов. Анализ системы образовательной деятельности с применением концептуальных положений и принципов.

*Ключевые слова:* физическое воспитание, ученик, студент, педагогический процесс обучения, лично ориентированное воспитание, деятельность группы, гуманизация, интеллектуализация, оптимизация, саморегуляция.

Pereverzeva S. V. The problems of Physical Education training: selfregulation development of pupils and students.

In the article the intentional development of Physical Education focused on pedagogical process, which consists of impenetation of effective ideas, forms of teacher' educational activities using person centered training of pupils and students was grounded. The educational activity system with application of conceptual provisions and principles was analysed.

*Key words:* physical education, a pupil, a student, teaching process, person centered training, group activities, humanization, intellectualization, optimization, self-regulation.

Система фізичного виховання учнів і студентів спрямована нині лише на розв'язання проблем сьогоднішнього дня – задачу контрольних нормативів та залікових нормативів, що не сприяє виробленню в них прагнення до самостійного вдосконалення, націлює на виховання слухняного виконавця, орієнтованого на дотримання вимог програми з фізичного виховання. За таких умов – фізичної культури особистості не можна сформувавши. Для цього необхідно змінити цільові установки сфери фізичної культури з концепції оздоровлення та фізичного виховання на формування фізичної культури особистості [3, с. 21].

Розвиток фізичного виховання, фізичної культури є економічно вигідним і найефективнішим способом профілактики захворюваності та розв'язання низки соціальних проблем. Нині соціальне становлення суспільства базується і зорієнтоване на підготовку всебічно і гармонійно розвинутої особистості, яка в майбутньому буде висококваліфікованим спеціалістом обраної галузі, і реалізує себе в умовах жорсткої конкуренції. Так, у наукових працях А. Драчука, С. Канішевського, Р. Раєвського, О. Куца, наголошується на тому, що нинішня організація фізичного виховання є недостатньо ефективною для підвищення рівня здоров'я, фізичної підготовленості та мотивації до систематичних занять фізичними вправами [3; 6; 7].

Але, на жаль, рівень фізичної підготовленості і здоров'я молоді щороку знижується і лишає бажати кращого. На думку дослідників Л. Роголева, А. Царик, Т. Круцевич [4; 10], розв'язання цієї проблеми є можливим за умови дослідження мотивів та інтересів учнів та студентів стосовно занять фізичними вправами, виявлення причин, які перешкоджають займатися фізкультурною діяльністю, систематичного пояснення наслідків недостатньої рухової діяльності та ведення пропаганди здорового способу життя. Фізичне виховання і розвиток особистості вимагають особливої уваги з боку усіх життєво важливих виховних інститутів – сім'ї, школи, громадських організацій, навичок організації режиму повсякденної рухової активності.

*Мета дослідження:* проаналізувати форми організації фізичного виховання учнів і студентів за допомогою спеціально організованих концептуальних положень і принципів педагогічної системи.

На сьогодні система фізичного виховання базується на принципі так званого соціального обов'язку, а не природного бажання. Відомо, що будь-якій людині властиво опиратися примусу. Тому «командно-стройовими» методами, які домінують на заняттях із фізичного виховання, практично не можливо домогтися ефекту у справі формування внутрішнього переконання потреби у фізичному вдосконаленні. Недооцінка цієї закономірності є однією з причин поступового виключення фізичного самовдосконалення зі сфери інтересів молодого покоління, зниження освітнього та виховного значення фізичного виховання [9, с. 12]. Перехід від першого до другого можливий за наявності вибору школярем чи студентом виду рухової діяльності і форми проведення занять. Для реалізації вказаної можливості, як уважає А. Царик [10, с. 81], необхідна децентралізація навчальних програм із фізичного виховання, плюралізм форм проведення занять. Як приклад, можна навести коледжі та університети країн західної Європи та США. В них навчальна програма з фізичного виховання формується і розробляється з урахуванням інтересів і бажань студентської молоді. Студент має право сам обирати види рухової діяльності та форми проведення занять. Можливість вільного вибору є важливим складником фізичного виховання, а також вагомим стимулом для відвідування учнями і студентами занять з фізичної культури і спортивних тренувань, стимулом, який формує потреби фізичного вдосконалення у навчальний та позанавчальний час і сприяє систематичності занять протягом життя.

У сучасній системі фізичного виховання в Україні особистість як індивід здебільшого ігнорується. Справа в тому, що увага переважно зосереджується на фізичному розвитку якостей, навичок та вмінь. Грубо кажучи, проводиться політика «зрівнялівки» – нормативи є загально усталеними, не розробленими індивідуально, під особливості розвитку кожного окремого учня і студента. Це стало причиною того, що заняття з фізичного виховання в уявленні школярів і студентів стали позбавленими творчості, механізованими – «що наказують, те і робимо». Тобто відсутність вибору фізичної діяльності щодо особистості. Як наслідок для тих, хто займається, і має недостатній рівень фізичної підготовки – заняття перетворюються на непосильну роботу, що не сприяє отриманню задоволення і породжує комплекс неповноцінності. Створюється ситуація, за якої ані фізично сильні, ані слабкі учні і студенти не можуть адекватно оцінювати власні можливості та здібності. Як наслідок, перевага тілесного компонента в змісті фізичного виховання над соціокультурним деформує цінності фізичної культури, фізичне виховання втрачає риси гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, його загальнокультурного та морального змісту. Сучасний педагогічний процес повинен утворювати стратегію, яка складається з суб'єктивного розвитку та саморозвитку особистості вчителя, здатного до продуктивно-перетворювальної діяльності на основі нових ідей, підходів, технологій.

Принципова спрямованість даної стратегії полягає у втіленні форм та змісту навчального процесу педагогічної діяльності на пріоритет особистісно-орієнтованих технологій педагогічної освіти. І. Бех [1, с. 37] стверджує: «Лише особистісно зорієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно-розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження (свідомість, емоції, воля)». Аналіз літературних джерел вказує, на те що шкільні роки й навчальні взаємозв'язки посідають провідне місце в підготовці до майбутнього життя учнів, виконання ними різноманітних функцій у різних видах діяльності: навчанні, праці, відпочинку, спілкуванні, побуті. І в цьому напрямку педагогічний процес будуватиметься на основі суб'єкт-об'єктивних відносин, тому є підставою для усвідомлення й

розвитку гуманістичних і демократичних ідей сьогодення.

На думку професора Б. Шияна, гуманізація процесу фізичного виховання виявляється у зміні форм спілкування, відмові від насильницьких методів у стосунках з молодим поколінням; створенні умов для усвідомленої участі в навчальному процесі його учасників; повній відповідності завдань, засобів і методів можливостям тих, хто займається, їх досвіду, рівню досягнень й інтересів; створенні умов кожному учаснику педагогічного процесу для повного розвитку своїх фізичних і духовних здібностей; перенацілені індивіда з результатів навчання на спроби їх досягнення [4, с. 23]. Тож викладач не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює молодь до загального і професійного розвитку. Особистісно зорієнтований розвиток реалізується в певній технічній послідовності: від максимальної допомоги викладача (учням, студентам) у розв'язанні навчальних завдань до поступового зростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції у навчанні і вияву стосунків партнерства між (учнем, студентом) та викладачем [5, с. 101].

Фізичне виховання, як загально визнаний засіб розвитку та підтримки фізичного та психічного здоров'я, водночас може слугувати як одна із найбільш зручних форм розвитку психічної саморегуляції учнів та студентів. Беручи за основу різноманітні аспекти людського існування, дослідники виокремлюють різні рівні саморегуляції: індивідуальний та особистісний; свідомий і несвідомий; операційно-технічний – основами цього рівня є образи розумових і моторних дій. Щодо мотиваційного рівня саморегуляції, то основами її вважають ціннісно-сміслові утворення.

Виокремлюють такі структурні компоненти саморегуляції:

- мета довільної активності, що прийнята суб'єктом;
- модель важливих умов діяльності;
- програма власних дій;
- система критеріїв успішної діяльності;
- інформація про реально досягнуті результати;
- оцінка відповідності результатів критеріям успіху;
- рішення про необхідність та характер корекції діяльності [8, с. 584].

Якщо правильно сформувати мотиваційний рівень саморегуляції учня або студента, то відбувається усвідомлення мети діяльності і її результатів шляхом саморегуляції власної поведінки за рахунок внутрішніх мотивів самовдосконалення. Що надалі є орієнтацією особистості на належні норми і прогрес власних досягнень та зовнішніх стимулів створених викладачем.

Відомо, що раціонально організований процес формування об'єктивно усвідомленого інтересу (учнів, студентів) у навчально-виховній діяльності має серйозний вплив на стан здоров'я індивіда, до того ж сприяє реалізації його потенційного досвіду з подальшим використанням засобів фізичної культури у власному повсякденному житті з дотриманням здорового способу життя.

Навчання як процес цілеспрямованого передання і засвоєння визначеного досвіду можна здійснювати за допомогою різних форм і методів. Сутність такого здійснення визначається відповідно формою навчання. Систему форм навчальної діяльності на занятті становлять індивідуальна фронтальна та групова.

Так заняття, в яких перевага надається фронтальній та індивідуальній роботі, показують що (учні, студенти), малоактивні в обговоренні пропонувані питань, уникають публічних виступів, під час опитування викладачем відчують значний психологічний

дискомфорт. Але варто звернути увагу на індивідуальний підхід викладача під час роботи з медичними групами. Адже незважаючи на те, що розподіл за рівнем здоров'я, фізичного розвитку, фізичної і спортивної підготовленості поділяють на чотири групи (основна, підготовча, спеціальна та звільненні), та всередині самих груп є більш і менш підготовлені (учні, студенти), тобто групи за своїм складом не є рівними. Саме тому потрібний більш індивідуалізований підхід до кожного під час занять, а також при наданні домашнього завдання. Груповою формою навчальної діяльності (учнів, студентів) називають організовану викладачем роботу невеликої групи або мікрогрупи (можливо за медичними групами, тож це поєднання індивідуальної і групової форми роботи) над спільним навчальним завданням. Задля забезпечення ефективності, творчості і цільності занять доцільно застосовувати групову форму діяльності, що загалом компенсує недоліки фронтальної та індивідуальної роботи.

Групова робота будується на взаємному обговоренні теоретичного і виправленні та складанні практичного завдання у групах, тому сприяє більш глибокому розумінню і засвоєнню навиків, техніки та термінології з фізичного виховання. Такий напрямок роботи набуває характеру співпраці вихованців з викладачем. Викладач не втручається у роботу групи, тільки в тому разі, якщо виникає у (учнів, студентів) запитання чи розбіжності у думках, і вони самі звертаються по допомогу до викладача. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює студентів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці, сприяє встановленню доброзичливих стосунків між (учнями, студентами) Ідеї, висунуті та усвідомлені одним студентом, підхоплюються, обговорюються, доповнюються іншими, стають надбанням усієї мікрогрупи. Таким способом формується пізнавальна активність, самостійність, атмосфера психологічного комфорту особистості [4, с. 406].

Зрозуміло, що групова навчальна діяльність (учнів, студентів) не протиставляється іншим формам, у тому числі традиційним, і повинна оптимально поєднуватися з ними.

Водночас успіхи студентів, виражені також в оцінці, і відбивають якість педагогічної праці, результат діяльності викладача, його уміння висувати завдання, опановувати відповідні засоби і методи організації фізичного виховання. Б. Леко вказує, що досить часто проведення занять зводиться до звичайного складання нормативів, до того ж це робиться примусово [5, с. 93]. Така ситуація сприяє негативному налаштуванню учнів і студентів на самі нормативні вимоги і заняття з фізичного виховання. Варто оцінювати не стільки результати тестів, скільки їх зміну, адже саме зміна в той чи той бік показує, наскільки прогресивною (чи регресивною) є взаємодія команди «викладач – учень або студент». Важливо, щоб у молоді не було страху перед оцінкою, що йде в журнал. Адже про яке заняття може йтися, якщо основною метою індивіда є відбути заняття і не отримати негативної оцінки.

Для розв'язання вищезгаданих проблем фізичного виховання необхідно: подолати педагогічний авторитаризм у системі фізичного виховання; усунути зростаюче відчуження фізичного виховання від громадського життя, розвитку особистості та культури, збудувати нові стосунки між викладачем і тим, хто займається, на основі співдружності та довіри. На думку фахівців, ефективність процесу фізичного виховання значно зростає у разі більш широкого застосування таких основних концептуальних положень і принципів педагогічної системи, як: гуманізація, інтелектуалізація та оптимізація.

Активізація інтелектуальної системи і її висока ефективність убачає використання фізкультурно-оздоровчої роботи у навчальних та позанавчальних формах занять (лекційні,

методичні, практичні, семінарські, секційні, спортивно-масові заходи, консультації), їх сукупність та використання методичних прийомів є інформаційним забезпеченням і складає педагогічні умови для розвитку і реалізації власних психофізіологічних можливостей.

Важливе значення в оптимізації навчального процесу з фізичного виховання у навчальних закладах є проведення системної роботи, що допоможе встановити проблеми і можливі шляхи їх усунення. Так, основна проблема постає у підвищенні рівня фізичної підготовки учнів та студентів, оптимізації їх психофізичного стану і поліпшення здоров'я. Тому необхідно визначити низку досліджень, і це забезпечить напрацювання і застосування навчально-методичного матеріалу в подальшій роботі викладача. Орієнтовні напрями досліджень: визначити рівень теоретичних знань; провести самооцінку здоров'я; з'ясувати рівень попередньої спортивної і методичної підготовки; діагностувати статус фізичного виховання в навчальному закладі; вивчити уявлення (учнів, студентів) про процес і напрямки розвитку фізичної культури; сформулювати мотивацію до занять фізичною культурою.

Упровадження вищезгаданих концептуальних положень і принципів педагогічної системи, на думку академіка В. Андрущенко [2, с. 128], можливе за умови реформування системи вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу. Як зазначає І. Бех [1, с. 24], реалізація Болонського процесу в Україні в ідеалі покликана сприяти переходу від колективного до особистісно-орієнтованого процесу, який базується на гуманістичних напрямках філософії, психології та педагогіки і передбачає сприйняття кожного студента як унікальної особистості.

На основі вище викладеної інформації ми прийшли до висновку, що в Україні сучасна система викладання фізичного виховання має суттєві недоліки. Головними недоліками є недостатнє впровадження в навчальний процес принципів індивідуалізації, демократизації та гуманізації. Варто переглянути і доповнити модель фізичного виховання, в якій викладач має орієнтуватися не на програму, а на молоде покоління, захищаючи їх загальнолюдські, природні, біологічні та інші права. Саме тому розглянуте виховання гуманних стосунків передбачає запровадження в педагогічному процесі цілісної гуманної моделі виховання, в основі якої має бути особистісно зорієнтований розвиток учнів і студентів. Гуманізація й демократизація стосунків в навчально-виховному процесі базується на створенні інтелектуального напрямку оптимальних умов для розвитку молодого покоління, виявлення глибокої поваги до людини, визначення природного права особистості на свободу, соціальний захист, розвиток здібностей і вияв індивідуальності, самореалізацію фізичного та соціального потенціалу.

Перспективами для подальших досліджень встановлено у визначенні технологій удосконалення системи фізичного виховання учнів і студентів з різних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності на підґрунті особистісно зорієнтованого підходу.

### Література

**1. Бех И.** Психологические основы нравственного развития личности : дисс. на соискание ученой степени доктора псих. наук : 19.00.07 / Бех Иван Дмитриевич. – Киев, 1992. – 320 с. **2. Бех В. П.** Болонський процес : тенденції, проблеми, перспективи / В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 221 с. **3. Зайцев Г. К.** Потребностно-мотивационная сфера физического воспитания студентов / Г. К. Зайцев // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 7. – С. 21–24. **4. Ковальчук Г. Я.** Використання особистісно орієнтованих технологій навчання на заняттях з біохімії як засіб підвищення якості підготовки фахівців з фізичного виховання та фізичної реабілітації / Г. Я. Ковальчук // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / за заг.ред.

М. Лук'янченка, Ю. Шкретія, Е. Боляха, А. Матвєєва. – Дрогобич : КОЛО, 2005. – 624 с.

**5. Лєко Б.** Державні тести з фізичної підготовленості : у чому суть проблеми? / Богдан Лєко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : [зб. наук. пр. за ред. С. С. Єрмакова]. – Харків : ХХІІІ, 2003. – № 17. – С. 91–101.

**6. Нісімчук А. С.** Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – Київ : Просвіта, 2000. – 368с.

**7. Освітні технології:** [навч.-метод. посіб.] / за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2002. – 255 с.

**8. Словарь практического психолога /** сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.

**9. Теория и методика физического воспитания /** под редакцией Т. Ю. Круцевич. – Київ : Олимпийская литература, 2003. – Том 2. – 392 с..

**10. Царик А. В.** О культуре физической и духовной / А. В. Царик // Физкультура и спорт. – 1989. – № 1. – С. 3–96.

УДК 51(07)

*Сергій Семенець*

## **СИСТЕМОТВІРНЕ ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ**

Семенець С. П. Системотвірне поняття та особливості змісту розвивального навчання математики.

У роботі визначено системотвірне поняття, розкрито засадничі вимоги до змісту розвивального навчання математики, що забезпечують досягнення цілей особистісного розвитку суб'єктів навчально-математичної діяльності. За результатами змістово-теоретичного аналізу сформульовано основні концептуальні положення розвивального навчання математики.

*Ключові слова:* системотвірне поняття, математична модель, зміст навчання, розвивальне навчання математики.

Семенец С. П. Системообразующее понятие и особенности содержания развивающего обучения математике.

В работе определено системообразующее понятие, раскрыты основополагающие требования к содержанию развивающего обучения математике, обеспечивающие достижение целей личностного развития субъектов учебно-математической деятельности. По результатам содержательно-теоретического анализа сформулированы основные концептуальные положения развивающего обучения математике.

*Ключевые слова:* системообразующее понятие, математическая модель, содержание обучения, развивающее обучение математике.

Semenets S. P. System-concept and features of the developmental training content of Mathematics.

In the paper the concept of the term system-concept is defined, the basic requirements for the developmental training content of Mathematics, ensuring the achievement of the goals of personal development subjects of teaching and mathematical activity are represented. According to the results of the theoretical analysis the basic conceptual positions of the developmental training content of Mathematics are defined.

*Key words:* system-concept, a mathematical model, the content of training, developmental training of Mathematics.

Незважаючи на рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо масового застосування в загальноосвітніх навчальних закладах психолого-педагогічної системи «Розвивальне навчання» дотепер нерозв'язаною залишається проблема цілісної реалізації концепції розвивального навчання у шкільній практиці. На часі розроблення та науково-теоретичне обґрунтування змістового і процесуального компонентів методичної системи розвивального навчання математики в основній і старшій школі.

У попередніх наших дослідженнях вивчалися окремі питання теоретичних і методичних аспектів окресленої наукової проблеми: задачний складник навчально-математичної діяльності; методи і форми розвивального навчання математики; методики формування понять, засвоєння теорем і розв'язування задач; зміст і структура рефлексії процесу учіння математики [6; 7; 8]. Обґрунтовано, що розвивальне навчання математики є однією з форм розвитку особистості, яке здійснюється на матеріалі математики у процесі навчально-математичної діяльності. Його стратегічна мета – розвиток особистісних утворень учнів на діяльнісному, генетичному, індивідуально-соціально-психологічному вимірах задля становлення самоактуалізованої особистості, виховання суб'єкта життєдіяльності й життєтворчості.

*Мета статті* – окреслити системотвірне поняття, з'ясувати особливості змісту розвивального навчання математики задля досягнення цілей особистісного розвитку суб'єктів навчально-математичної діяльності.

Концепція розвивального навчання передбачає виокремлення змістової так званої «*клітинки*» – системотвірного, генетично вихідного теоретичного поняття, на основі якого розкривається сутність усієї різноманітності навчального матеріалу у структурах його теоретичного та практичного (задачного) складників. У розвивальному навчанні математики такою «клітинкою» слугує поняття «*математична модель*».

Загальне означення математичної моделі  $X$  деякого об'єкта (системи об'єктів)  $U$  може бути сформульоване на основі поняття математичної структури. Множина (система) математичних об'єктів  $X\{x_1, x_2, \dots, x_m\}$  із введеними в ній математичними операціями (відношеннями)  $X\{\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n\}$ , що задовольняють властивості  $X\{\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k\}$ , є математичною моделлю множини (системи) об'єктів  $U\{y_1, y_2, \dots, y_m\}$  із виконуваними в ній діями  $U\{\delta_1, \delta_2, \dots, \delta_n\}$ , які мають властивості  $U\{\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_k\}$ , якщо:

1) між елементами, операціями (діями) та властивостями, що виконуються в цих множинах, можна встановити взаємно однозначну відповідність;

2) результат дії між двома елементами в множині  $X$  відповідає елементу множини  $U$ , що є результатом відповідної дії між відповідними елементами цієї ж множини.

Отже, означення математичної моделі формулюється через поняття ізоморфізму між множинами різної природи, задовольняє властивості відношення еквівалентності (рефлексивність, симетричність і транзитивність). Це надає змогу:

– зробити висновок про існування різних математичних моделей об'єкта, процесу чи явища, адже за властивістю еквівалентності, якщо  $X_I$  – математична інтерпретація моделі  $X$ , то  $X_I$  буде математичною моделлю системи  $U$ ;

– вивчати найрізноманітніші процеси, які за своїми зовнішніми характеристиками не мають нічого спільного;

– відображати кількісні характеристики та конструктивні особливості предметів, процесів і явищ, що інтерпретуються в алгебричних, трансцендентних, функціональних,



диференціальних, інтегральних рівняннях, а також геометричних конструкціях;

– формувати змістово-теоретичні абстракції та узагальнення в процесі навчального й наукового пізнання, що відіграє важливу роль і займає особливе місце в розвивальному навчанні математики.

На думку розробника культурно-історичної теорії Л. Виготського провідна роль навчання в розумовому розвитку особистості реалізовується, передусім, через зміст засвоєних знань [3]. У цьому ж сенсі фундатор концепції розвивальної освіти В. Давидов зауважував, що основою розвивального навчання слугує його зміст, від якого похідні методи або способи організації навчання [4, с. 145]. У представленому дослідженні концептуальною є ідея про головну роль змісту навчального матеріалу математики, його структури, загальної логіки побудови й розгортання у процесі вивчення. Особливості змісту розвивального навчання математики розкриваються в таких положеннях:

1. Зміст навчального матеріалу відповідає цілям і завданням розвивального навчання математики, зумовлюється зонами найближчого математичного розвитку суб'єктів навчання, що створюються в процесі спілкування та співпраці, орієнтують на здійснення колективно розподіленої та індивідуальної навчально-математичної діяльності. Тому центральне місце займають задачі-проблеми, які, з одного боку, розв'язують протиріччя між наявними знаннями та новими фактами прикладного і практичного змісту, а з іншого, – є необхідною умовою розвитку структурно-математичного мислення та математичних здібностей учнів, актуалізації змістово-теоретичних дій (аналіз, абстрагування, узагальнення, планування, рефлексія). Дискредитація традиційно прийнятої установки на одержання готових знань, способів дій і мислення – одна з головних концептуальних вимог розвивального навчання математики. У цьому полягає його інновація й найсуттєвіша відмінність від традиційного.

2. Змістом розвивального навчання математики є не тільки система теоретичних понять, на основі якої формується структура навчальної дисципліни, але й методологічні принципи одержання нових знань, способи навчально-математичної діяльності, універсальні навчальні дії (особистісні, регулятивні, пізнавальні, комунікативні) й теоретичні методи пізнання та мислення. Основу методології розвивального навчання математики складають теоретичні методи дослідження: історичний і логічний, аксіоматичний і структурно-системний, моделювання та сходження від абстрактного до конкретного.

3. Зміст розвивального навчання математики структурується на єдиній логічній основі, включає науково-теоретичні засади та структури математики (згідно з дослідженнями Бурбакі [1]). Системність теоретичних знань із математики досягається на основі поняття «математична структура». Увесь навчальний матеріал представляється у формі взаємопов'язаних змістових блоків (модулів), у кожному з яких сформульовано відповідні змістові узагальнення (основні відношення, теоретичні поняття та їх властивості, узагальнені способи дій і методи розв'язування задач). Під структуруванням навчального матеріалу прийнято розуміти процес виявлення його елементів (значущих частин) і встановлення істотних зв'язків між ними. Такі елементи й зв'язки в їх сукупності утворюють структуру навчального матеріалу, яка надає змогу впорядкувати систему знань, формувати змістові узагальнення, мати уявлення про математику в цілому (включаючи й операційний компонент).

Названі особливості змісту навчання передбачають, що вивчення теоретичного матеріалу, розв'язування всіх типів задач має здійснюватися відповідно до загальнонаукового методу пізнання й мислення – сходження від загального (абстрактного)

до конкретного (часткового). Засобами реалізації цієї ідеї є структурно-математичний аналіз навчального матеріалу, математичне, навчальне та навчально-теоретичне моделювання.

4. Навчання математики є розвивальним, якщо воно розв'язує проблему походження математичних знань. Теоретичні поняття математики мають вивчатися, починаючи з аналізу умов їх походження та розвитку (генези). Свого часу видатний математик А. Колмогоров зауважував: «Відрив у шкільному викладанні математичних понять від їх походження призводить до повної безпринципності і логічної дефективності курсу» [5, с. 10]. Саме тому в розвивальному навчанні математики посилюється значущість прикладних задач, а отже, математичного моделювання як методу навчального пізнання. Тут ключовою є ідея про те, що математика слугує ефективним засобом розв'язування задачних ситуацій, які виникають у практичній діяльності людини. Без розв'язання актуальної освітньо-математичної проблеми «навіщо навчатися математики» неможливе досягнення розвивальної цілі – формування особистості учня як суб'єкта навчально-математичної діяльності.

5. Зміст розвивального навчання математики пов'язується з різного виду моделями (інтерпретаціями, реалізаціями), схемами. Жоден матеріальний об'єкт (система об'єктів), реально існуючі зв'язки та відношення об'єктивної реальності не є предметом вивчення професійних математиків, науковців-теоретиків. Зміст їхньої діяльності може бути визначений як побудова, дослідження та реалізація на практиці математичних моделей. У розвивальному навчанні математики моделювання розглядається як метод пізнання, який найширше реалізовується у формі математичного та навчального (навчально-теоретичного) моделювання. Навчальне моделювання поділяють на два різновиди: моделювання об'єктів вивчення та моделювання дій і операцій з метою вивчення цих об'єктів. Прикладом першого виду навчального моделювання є векторно-координатні (декартові) інтерпретації теоретичних понять математики, а другого виду – узагальнені способи дій у процесі розв'язування типових математичних задач.

6. Основу змісту розвивального навчання математики складають різного виду задачі. Проектування й конструювання системи різнотипних задач у розвивальній математичній освіті здійснюється на основі введеного нами принципу розвивальної наступності, згідно з яким кожен наступний тип задач вирізняється від попереднього вищим рівнем змістового теоретичного узагальнення. Відтак у навчанні дотримується така задачна ієрархія: *прикладні задачі*  $\Leftrightarrow$  *математичні задачі*  $\Leftrightarrow$  *навчальні задачі*  $\Leftrightarrow$  *навчально-теоретичні задачі*  $\Leftrightarrow$  *навчально-дослідницькі задачі*. Головну роль у процесі розв'язування таких типів задач відіграють змістово-теоретичні дії (аналіз, абстрагування, узагальнення, планування та рефлексія), що слугують засобом моделювання різнотипних задачних ситуацій. З іншого боку, у процесі постановки та розв'язування задач визначаються зони актуального та найближчого математичного розвитку учнів – *базова, навчальна, навчально-теоретична, навчально-дослідницька*.

7. Зміст розвивального навчання математики задовольняє вимогу фундаментальності освіти. У цьому контексті ставиться завдання не тільки оволодівати математичними знаннями, вміннями та навичками як невід'ємною складовою загальної культури людини, умовою її повноцінного життя в сучасному суспільстві, але й системними знаннями на рівні методології як суто математичної, так і загальнонаукової (теоретичної). Обсяг теоретичних знань, засвоєних способів навчально-пізнавальних дій має бути достатнім для самостійного продовження навчання, проектування індивідуальної траєкторії учіння, саморозвитку в майбутній професійній діяльності, яка так чи інакше ґрунтується на здобутій математичній освіті.

Зважаючи на визначені цілі, вивчення теоретичного матеріалу шкільної (елементарної) математики здійснюється згідно з етапністю теоретичних методів пізнання та мислення: *історичний і логічний, аксіоматичний і структурно-системний, моделювання та сходження від абстрактного до конкретного*. Відтак під час вивчення змістових ліній математики забезпечується процес навчально-наукового пізнання, учні засвоюють узагальнені способи дій, опановують пізнавальні універсальні навчальні дії.

Вимога фундаментальності передбачає модернізацію змісту математичної освіти, що, на думку українського дидакта-математика М. Бурди, втілюється через такі методичні умови:

– необхідно послабити дискретність змісту навчання, зменшити обсяг громіздких обчислень та перетворень і посилити його неперервність, функціональність, прикладну спрямованість, що надає змогу математизувати практичні ситуації, опановувати інформаційні технології;

– у підручниках з математики варто виділяти алгоритми й евристики, якими визначається процес переходу від вихідних даних до шуканого результату, а також завдання на пошуки алгоритмів і евристик шляхом узагальнення розв'язання певного класу задач;

– використовувати персоніфікований виклад матеріалу, тобто аналіз математичних фактів у контексті їх історичного становлення й розвитку [2].

8. Зміст навчання має уможлилювати його індивідуалізацію й диференціацію, а також реалізацію стильового підходу до організації процесу учіння математики. Специфіка математичного відображення дійсності, особливість методів навчально-математичного пізнання дозволяють розв'язувати проблему індивідуалізації навчання через формування персональних пізнавальних стилів як ієрархічно організованих та гнучких форм індивідуальної інтелектуальної поведінки суб'єктів навчання математики. Варіативність змісту методики розвивального навчання, різноманітність задачної системи розвивальної математичної освіти актуалізують інтелектуальну стильову поведінку на всіх рівнях її сформованості: кодування інформації, переробки інформації, постановки та розв'язування проблем, пізнавального ставлення до світу. Окрім цього, постановка окресленого кола завдань вимагає індивідуалізації та диференціації розвивального навчання математики, стилізації процесу учіння, оскільки практично неможливе одночасне досягнення визначеної системи цілей розвитку, навчання та виховання.

9. Формування системних математичних знань (знань про способи та методи математичного пізнання) втілюється в принципі фузійонізму (злиття), згідно з яким вивчається єдиний (цілісний), інтегрований курс математики, а членування його на алгебру, геометрію, елементи математичної статистики та комбінаторики, початки аналізу та теорії ймовірностей має формальний характер. Окрім цього, стильовий підхід до організації процесу учіння математики, обґрунтування походження математичних знань, звертання до культурно-історичного досвіду людства, опора на теоретичні методи пізнання й мислення, реалізація внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків відповідають вимогам інтегративного підходу до навчання. За таких обставин змінюється навчальне середовище, створюється соціокультурний простір для засвоєння різновидів навчально-математичної діяльності, в якому учень оволодіває науковими знаннями, набуває досвіду емоційно-ціннісного ставлення до речей і людей, збагачується культурою міжособистісного спілкування. Саме такий соціокультурний простір є розвивальним.

З огляду на структуру цілей, завдання, системотвірне поняття та особливості змісту

лейтмотивом розвивального навчання математики є:

- 1) актуалізація змістово-теоретичних дій (аналіз, узагальнення, абстрагування, планування, рефлексія), активізація структурних компонентів математичних здібностей у процесі вивчення програмного матеріалу;
- 2) розв'язання проблеми походження теоретичних знань завдяки постановці та розв'язуванню прикладних задач;
- 3) задачний підхід до організації процесу учіння та втілення принципу розвивальної наступності навчання математики;
- 4) формування універсальних навчальних дій (особистісних, регулятивних, пізнавальних, комунікативних);
- 5) засвоєння теоретичних методів дослідження: історичний і логічний, аксіоматичний і структурно-системний, моделювання та сходження від абстрактного до конкретного;
- 6) створення в навчанні математики зон найближчого математичного розвитку учнів (базова, навчальна, навчально-теоретична, навчально-дослідницька);
- 7) математичне та навчальне моделювання задачних ситуацій, формування змістових абстракцій та узагальнень навчального матеріалу;
- 8) вивчення математики відповідно до логіки сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового);
- 9) реалізація внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків;
- 10) стильовий підхід до організації процесу учіння математики, розвиток персональних пізнавальних стилів і навчальних стратегій;
- 11) рефлексія процесу учіння математики та власного пізнавально-математичного стилю;
- 12) проектування індивідуальної траєкторії учіння математики, становлення особистості учня як суб'єкта навчально-математичної діяльності, життєдіяльності та життєтворчості.

Предметом подальших наших досліджень є професійно-особистісні якості вчителя, а також концепція моделі педагогічної діяльності в розвивальній математичній освіті.

### Література

1. **Бурбаки Н.** Архитектура математики / Н. Бурбаки. – Москва : Знание, 1972. – 32 с.
2. **Бурда М. І.** Принципи відбору змісту шкільної математичної освіти / М. І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 40–45.
3. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
5. **Колмогоров А. Н.** Математика – наука и профессия / А. Н. Колмогоров. – Москва : Наука, 1988. – 285 с.
6. **Семенец С. П.** Теорія задач розвивальної математичної освіти / С. П. Семенец // Дидактика математики: проблеми і дослідження / Міжнар. [зб. наук. робіт.] – Вип. 30. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2008. – С. 130–134.
7. **Семенец С. П.** Розвивально-задачний метод навчання математики / С. П. Семенец // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 127. – Черкаси, 2008. – С. 140–146.
8. **Семенец С. П.** Наукові засади розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики: [монографія] / С. П. Семенец. – Житомир : Вид-во «Волинь», 2010. – 504 с.

## ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ У ГАЛУЗЕВИХ СТАНДАРТАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сорокопуд М. А. Підготовка бакалаврів з комп'ютерної інженерії у галузевих стандартах вищої освіти України.

У статті розглянуто основні підходи до підготовки бакалаврів з комп'ютерної інженерії в Україні. Здійснено аналіз професійних компетенцій майбутніх фахівців. Розглянуто розподіл загального навчального часу за циклами підготовки та розподіл годин за дисциплінами циклу математичної та природничо-наукової підготовки. Визначено роль фізики в підготовці майбутніх фахівців.

*Ключові слова:* бакалавр, комп'ютерна інженерія, підготовка фахівців, галузевий стандарт, фізика.

Сорокопуд М. А. Подготовка бакалавров компьютерной инженерии в отраслевых стандартах высшего образования Украины.

В статье рассмотрены основные подходы к подготовке бакалавров в области компьютерной инженерии в Украине. Проведен анализ профессиональных компетенций будущих специалистов. Рассмотрены распределение общего учебного времени по циклам подготовки и распределение часов по дисциплинам цикла математической и естественнонаучной подготовки. Выделена роль физики в подготовке будущих специалистов.

*Ключевые слова:* бакалавр, компьютерная инженерия, подготовка специалистов, отраслевой стандарт, физика.

Sorokopud M. A. of Bachelors' of computer engineering training according to the industry standards of higher education in Ukraine.

The article considers the main approaches to the Bachelors' of computer engineering training in Ukraine. The analysis of the professional competences of the future specialists was carried out. A general study time sharing by cycles of training and hours sharing by disciplines of mathematics and natural science was considered. The role of Physics during the process of future specialists training was emphasized.

*Key words:* bachelors, computer engineering, Bachelors' training, industry standard, Physics.

Соціально-економічні зміни, які відбуваються у суспільстві, потребують якісно нового рівня підготовки фахівців різного профілю. Професійна підготовка фахівців з інформаційних технологій в Україні ведеться за кількома напрямками підготовки, провідним з яких є напрям 6.050102 «Комп'ютерна інженерія». Комп'ютерна інженерія – сучасний напрям підготовки фахівців в галузі інформаційних технологій, що поєднує інформатику й комп'ютерні мережні технології, а також універсальні та спеціалізовані комп'ютерні системи. Комп'ютерні інженери – це фахівці з комп'ютерних мереж і технологій, що мають інтегровану професійну підготовку в галузі комп'ютерної схемотехніки, системного програмування й інтеграції апаратно-програмного забезпечення. Завдання, пов'язані з комп'ютерною інженерією, передбачають написання програмного і мікропрограмного

забезпечення для мікроконтролерів, проектування інтегральних схем, вузлів і пристроїв обчислювальної техніки, розроблення операційних систем, цифрових систем керування й контролю для завдань робототехніки. Ця галузь інженерії зосереджена не тільки на самій роботі комп'ютерних систем, але й на їх інтеграції.

*Мета статті* – аналіз нормативної бази підготовки бакалаврів за напрямом 6.050102 «Комп'ютерна інженерія» в Україні, зокрема визначення ролі, місця та змісту курсу фізики у професійній підготовці фахівців.

Узагальнений об'єкт діяльності комп'ютерних інженерів – технічні (апаратні) засоби й системне програмне забезпечення комп'ютерних систем та мереж універсального і спеціального призначення та їх компонент. Після закінчення ВНЗ за напрямом підготовки 6.050102 «Комп'ютерна інженерія» випускники здобувають кваліфікацію 3121 «Фахівець з інформаційних технологій» [3].

Професійне призначення фахівців з комп'ютерної інженерії передбачає роботу на підприємствах та в організаціях, що здійснюють розроблення та виробництво технічного і програмного забезпечення комп'ютерних засобів, систем, комплексів та мереж; установах державного управління та підприємництва; банківських установах, митницях; енергетичних, газотранспортних та нафтотранспортних підприємствах; правоохоронних та військових установах; організаціях транспорту та зв'язку; науково-дослідних установах [4].

Фахівець з комп'ютерної інженерії повинен уміти створювати та здійснювати монтаж та експлуатацію розподілених комп'ютерних систем, адмініструвати мережі та системи, створювати та здійснювати експлуатацію комп'ютерних пристроїв і комплексів, створювати прикладне та системне програмне забезпечення, інсталиувати програми, створювати бази даних, отримувати доступ до інформаційних ресурсів Internet [4].

Після закінчення ВНЗ за напрямом підготовки 6.050102 «Комп'ютерна інженерія» бакалавр з комп'ютерної інженерії може обіймати посади, передбачені для заміщення фахівцями з базовою вищою освітою в галузі інформатики та обчислювальної техніки номенклатурами посад промислових підприємств, проектно-конструкторських та наукових організацій, підприємств, організацій житлово-комунального та сільського господарств; об'єктів автомобільного, комунального та внутрішньозаводського транспорту; різного роду структур, профіль яких або окремі напрями діяльності відповідають отриманій спеціалізації [2]:

- технік із системного адміністрування;
- технік-програміст;
- фахівець з інформаційних технологій;
- фахівець з комп'ютерної графіки (дизайну);
- фахівець з розроблення та тестування програмного забезпечення;
- фахівець з розроблення комп'ютерних програм;
- диспетчер електрозв'язку;
- диспетчер поштового зв'язку;
- технік електрозв'язку;
- технік з радіолокації;
- технік з сигналізації;
- технік із конфігурованої комп'ютерної системи;
- технік із структурованої кабельної системи;
- технік обчислювального (інформаційно-обчислювального) центру;
- технік поштового зв'язку;

- технік-конструктор (електроніка);
- технік-технолог (електроніка).

Професійна діяльність фахівця з комп'ютерної інженерії полягає у виконанні таких видів робіт [5]:

– виробництво електричного, електронного й оптичного устаткування, виробництво електронно-обчислювальних машин та іншого устаткування для оброблення інформації, монтаж і встановлення електронно-обчислювальних машин та іншого устаткування для оброблення інформації, виробництво електро- та радіокомпонентів;

– консультування з питань інформатизації, розроблення стандартного програмного забезпечення, інші види діяльності у сфері розроблення програмного забезпечення, оброблення даних, діяльність, пов'язана з банками даних, ремонт і технічне обслуговування електронно-обчислювальної техніки, інша діяльність у сфері інформатизації.

Основні напрями професійної діяльності – організаційна, проектувальна, технологічна, дослідницька. Фахівець з інформаційних технологій за умов набуття відповідного досвіду може адаптуватися до таких напрямів суміжної професійної діяльності: адміністративно-господарська, обліково-контрольна, освітня, науково-дослідницька.

У 2011–2012 н. р. підготовка бакалаврів комп'ютерної інженерії здійснювалась у 60 ВНЗ України; у 2012–2013 н. р. – у 64 ВНЗ, у 2013–2014 н. р. – у 67 ВНЗ, у 2014-2015 н. р. – у 63 ВНЗ України [1]. Ліцензований обсяг прийому на підготовку бакалаврів комп'ютерної інженерії (близько 8 тис. студентів щорічно) є непрямим свідченням суспільного замовлення на підготовку бакалаврів з комп'ютерної інженерії. Тому одначена проблема є актуальною.

Перехід до нового покоління стандартів підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу вимагає розвитку сформованих зв'язків – від міжпредметних до міжкомпетентнісних, від загальнонаукових та інструментальних до загальнопрофесійних та спеціальнопрофесійних.

Галузевий стандарт вищої освіти України (ГСВОУ) за напрямом підготовки 6.050102 «Комп'ютерна інженерія» визначає перелік компетентностей щодо розв'язання певних проблем і задач соціальної діяльності, інструментальних, загальнонаукових і професійних компетентностей. До основних компетентностей, що визначаються освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) бакалаврів з комп'ютерної інженерії, належать: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, загальнопрофесійні, спеціалізовано-професійні [5].

Виробничі функції, якими повинні володіти бакалаври з комп'ютерної інженерії: дослідницька (математичні перетворення та розрахунки, розрахунки фізичних параметрів ТО, розрахунки електричних кіл, розрахунки імовірнісних та статистичних характеристик ТО, чисельні розрахунки, аналіз та синтез дискретних об'єктів, розроблення електронних схем); організаційна (охорона навколишнього середовища, організація обчислювальних процесів, захист інформації, забезпечення охорони праці та безпеки життєдіяльності); проектувальна (розроблення програм, синтез комбінаційних схем, розроблення архітектури комп'ютера, розроблення типового вузла і пристрою ТО, розроблення системних програм, розроблення паралельних і розподілених комп'ютерних систем, розроблення комп'ютерних мереж, програмування для паралельних та розподілених комп'ютерних систем, робота з базами даних, розроблення великих програмних систем), технологічна (автоматизація проектування ТО).

Для підготовки висококваліфікованого сучасного інженера необхідна якісна фундаментальна підготовка, що є основою фахової підготовки інженера.

Згідно з освітньо-професійною програмою (ОПП) підготовки бакалавра за напрямом 6.050102 «Комп'ютерна інженерія» навчальний час теоретичної і практичної підготовки, відведений на засвоєння освітньо-професійної програми бакалавра, становить 8640 годин, або 240 кредитів ECTS, і передбачає нормативну і варіативну частини [5]. Розподіл загального навчального часу відповідно до навчального плану підготовки бакалавра за напрямом 6.050102 «Комп'ютерна інженерія» подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл загального навчального часу за циклами підготовки

Цикл підготовки (термін навчання – 4 роки)	Загальний навчальний час	
	Кредитів ECTS	Співвідношення аудиторні години / самостійна робота
<b>Нормативна частина</b>		
1.1 Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	24	306 / 342 (864)
1.2 Цикл математичної, природничо-наукової підготовки	41	936 / 1026 (1476)
1.3 Цикл професійної та практичної підготовки	100	990 / 2034 (3600)
Всього за нормативною частиною	165	2232 / 3402 (5940)
<b>Варіативна частина</b>		
2.1 Цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу	55	1197 / 1269 (1980)
2.2 Цикл дисциплін вільного вибору студентів	20	270 / 270 (720)
Всього за варіативною частиною	75	1467 / 1539 (2700)
Всього за 4 роки	240	3699 / 4941 (8640)

Частка дисциплін циклу математичної, природничо-наукової підготовки досить велика – 17 % (рис. 1), зокрема на дисципліну «Фізика» передбачено 270 годин (5 кредитів ECTS), що складає 18 % від загальної кількості дисциплін цього циклу (рис. 2). Отже, фізика є фундаментальною дисципліною у підготовці бакалавра з комп'ютерної інженерії.

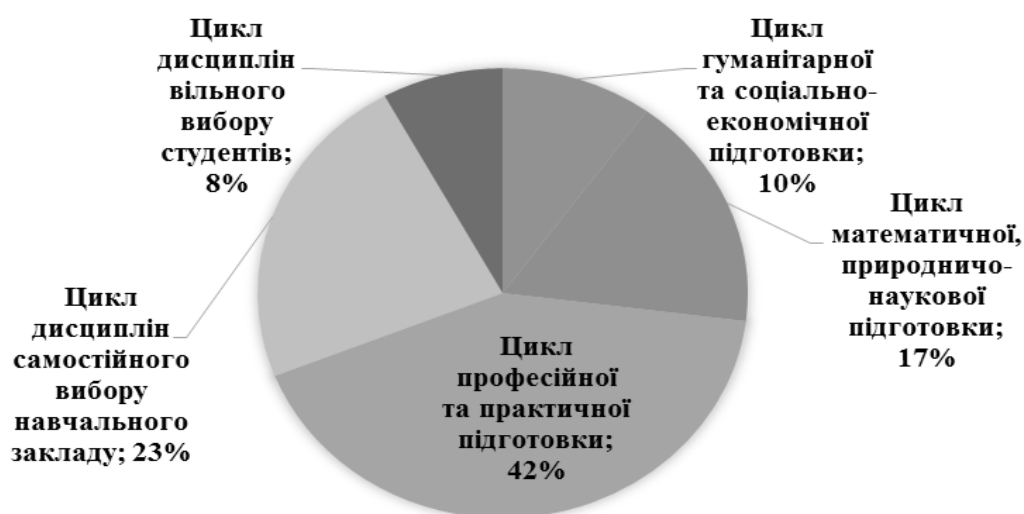


Рис. 1. Розподіл навчального часу за циклами підготовки бакалаврів за напрямом 6.050102 «Комп'ютерна інженерія»





Рис. 2. Розподіл годин за дисциплінами циклу математичної та природничо-наукової підготовки

Відповідно до ОПП бакалаврів комп'ютерної інженерії, навчальна дисципліна «Фізика» складається зі змістових модулів «Механіка», «Електрика і магнетизм», «Оптика», «Квантова фізика» та розкривається в таких темах: «Кінематика і динаміка», «Моделі класичної механіки», «Робота та енергія», «Основи теорії відносності», «Електричне поле», «Постійний електричний струм», «Змінний електричний струм», «Магнітне поле», «Електромагнітна індукція. Рівняння Максвелла», «Хвильова оптика», «Інтерференція. Дифракція. Поляризація. Дисперсія», «Теплове випромінювання. Фотони», «Модель атома. Рівняння Шредингера», «Елементи фізики твердого тіла».

Вивчення програм з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки дає підстави стверджувати, що поняття та методи фізики систематично використовуються під час вивчення багатьох спеціальних технічних дисциплін (таблиця 2).

Таблиця 2

**Розділи фізики, що використовуються при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки напряму 6.050102 «Комп'ютерна інженерія»**

Навчальна дисципліна	Розділи навчальної дисципліни «Фізика»
Архітектура комп'ютерів	«Електрика і магнетизм»
Програмування	«Механіка», «Електрика і магнетизм»
Системне програмування	«Механіка», «Електрика і магнетизм»
Комп'ютерна схемотехніка	«Електрика і магнетизм»
Безпека життєдіяльності та основи охорони праці	«Механіка», «Електрика і магнетизм», «Оптика»

Аналіз структури та змісту навчальних дисциплін циклів природничо-наукової, математичної й професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерної інженерії показав, що фізика є основою їх професійної підготовки. Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики, ґрунтовна підготовка з фізики включена до групи професійних компетенцій бакалаврів з комп'ютерної інженерії, а не до групи

загальнонаукових компетенцій, як за спорідненими напрямками підготовки. У зв'язку з цим навчання фізики бакалаврів з комп'ютерної інженерії повинно бути спрямованим на формування професійних виробничих функцій майбутнього фахівця, провідними з яких є проектувальна (насамперед із розроблення програмних та комп'ютерних компонентів) та дослідницька (насамперед з комп'ютерного моделювання). Це створює умови для залучення до процесу навчання фізики засобів ІКТ, що надають можливість створення й дослідження комп'ютерних моделей фізичних процесів.

### Література

1. Інформаційна система «Конкурс» [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України, ГО «Центр освітньої політики». – 2008-2015. – Режим доступу: <http://vstup.info>. 2. Національний класифікатор України «Класифікація видів економічної діяльності» (КВЕД). ДК 009 : 2005 [Текст] : станом на 10 груд. 2010 р. – Київ : Центр учбової л-ри : ВМГО «Укр. молодіж. правничий союз», 2011. – 223, [1] с. 3. Національний класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003 : 2010. Станом на 11.04.2011 р. – Київ : Центр учбової літератури, 2011. – 360 с. 4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. Галузь знань 0501 «Інформатика та обчислювальна техніка». Напрямок підготовки 6.050102 «Комп'ютерна інженерія». – Офіц. вид. – Київ : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – (Галузевий стандарт вищої освіти України). 5. Освітньо-професійна програма бакалавра. Галузь знань 0501 «Інформатика та обчислювальна техніка». Напрямок підготовки 6.050102 «Комп'ютерна інженерія». – Офіц. вид. – Київ : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – (Галузевий стандарт вищої освіти України).

УДК 316.444:378.14(4)

*Микола Стрюк*

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ

Стрюк М. І. Тенденції розвитку мобільності студентів та молодих науковців у європейському освітньо-науковому просторі.

У статті виокремлено нові напрями реалізації мобільності студентів, аспірантів та викладачів у Європейському освітньо-науковому просторі, застосування яких в Україні сприятиме підвищенню конкурентоздатності вітчизняної системи освіти. Особливу увагу приділено шляхам розв'язання проблеми «витоку мізків».

*Ключові слова:* академічна мобільність, мобільність студентів та аспірантів, програми мобільності, постачальники мобільності, віртуальна мобільність, «витік мізків».

Стрюк Н. И. Тенденции развития мобильности студентов и молодых ученых в европейском образовательно-научном пространстве.

В статье выделены новые направления реализации мобильности студентов, аспирантов и преподавателей в Европейском образовательно-научном пространстве, применение которых в Украине будет способствовать повышению конкурентоспособности отечественной системы образования. Особое внимание уделено путям решения проблемы «утечки мозгов».

*Ключевые слова:* академическая мобильность, мобильность студентов и аспирантов, программы мобильности, поставщики мобильности, виртуальная мобильность, «утечка мозгов».

Stryuk M. I. Trends in mobility of students and young scientists in the European educational and scientific area.

The article highlights the new directions of the mobility of students, postgraduates and professors in the European educational and scientific area, the use of which in Ukraine will increase the competitiveness of the national education system. Particular attention is devoted to ways of solving the problem of brain drain.

*Key words:* academic mobility, mobility of students and postgraduates, mobility programs, suppliers of mobility, virtual mobility, brain drain.

Мобільність освіти є принциповою характеристикою єдиного освітнього простору, на формування якого спрямований, зокрема, й Болонський процес: достатньо констатувати принципи Великої хартії університетів [15], в тому числі четвертий принцип – принцип мобільності, що розуміється в найширшому сенсі – мобільність знання. Його реалізація в академічній мобільності (можливості для студентів та викладачів переміщатися між різними освітніми установами всередині і за межами своєї країни) із самого початку була тісно пов'язана із соціальною та професійною мобільністю: так, Е. Девіс (Allison Davis) та Дж. Доллард (John Dollard) у 1940 р. розглядали її у контексті особистісного розвитку негритянської молоді у містах американського півдня [5, с. 57]. Е. Ко (Edmond Ko) вводить поняття студентської мобільності як здатності студентів навчатися або працювати після завершення навчання у ВНЗ, перетинаючи національні кордони [11, с. 209]. Дослідник підкреслює, що важливим наслідком глобалізації є підвищення мобільності студентів, вступників та випускників університетів: особа, що має високий рівень мобільності, може вчитися (бути академічно мобільною), працювати (бути географічно та професійно мобільною), співпрацювати та бути конкурентоздатною в будь-якій країні. Важливим наслідком цього є зростання необхідності уведення міжнародних норм і стандартів, за допомогою яких академічні кваліфікації з різних країн можуть бути порівняні та визнані. Крім цього, урахуваючи тенденцію до навчання протягом усього життя, необхідним є також міжнародне унормування дистанційного навчання, підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації тощо. Виникнення навчальної мобільності було пов'язано із розвитком засобів та методів навчання осіб із особливими потребами [13, с. 186]. Так, типовими послугами із забезпечення навчальної мобільності, що надаються студентам з порушеннями зору, є досягнення систематичної орієнтації і безпечного пересування у середовищі ВНЗ, вдома і у спільноті через використання інформації, отриманої за допомогою органів чуття (наприклад, звук, температура і вібрація) для встановлення, підтримки або відновлення орієнтації, та відповідних концепцій, методів та інструментів [12, с. 836]. Нині навчальна мобільність розглядається насамперед як короткотермінова академічна мобільність.

У статті автора [16] на основі нових історико-педагогічних джерел було досліджено витоки мобільного навчання у країнах Європейського Союзу та встановлено співвідношення різних видів мобільності (соціальної, географічної, професійної, академічної та ін.) у соціально-педагогічних системах. *Метою цієї статті* є виокремлення нових напрямів реалізації мобільності студентів, аспірантів та викладачів у Європейському освітньо-науковому просторі, застосування яких в Україні сприятиме підвищенню конкурентоздатності вітчизняної системи освіти.

Сприятливим для академічної мобільності є створення та поширення філій вищих навчальних закладів за межами країни, що сприяє досягненню мобільності постачальників освітніх послуг, освітніх проектів, навчальних програм та матеріалів тощо за допомогою

таких нових форм, як комерційна концесія (франчайзинг), спільні ступені та партнерська співпраця (державна/приватна, некомерційна/комерційна, місцева/іноземна, установ/корпорацій). Нові типи партнерств формуються у відповідь на зростаючий попит на доступ до вищої освіти, а в багатьох випадках – здобуття іноземної академічної кваліфікації.

У розвитку академічної мобільності Дж. Найт (Jane Knight) виокремлює важливі тенденції. Перша тенденція – зміщення від мобільності студентів до програм і постачальників мобільності. Важливо відзначити, що кількість студентів, які прагнуть отримати освіту в зарубіжних країнах, як і раніше, зростає, але на сучасному етапі більше уваги приділяється доставлянню іноземних академічних курсів і програм студентам у їх рідній країні. Друга тенденція – зміщення орієнтації від співробітництва в цілях розвитку до конкурентоспроможної торгівлі [10, с. 510].

До нових програм мобільності Дж. Найт відносить [9, с. 383]:

– *франчайзинг* (franchise) – угода, за якою постачальник в країні-джерелі дозволяє постачальникові з іншої країни доставити у неї свій курс/програми/послуги;

– *подвоєння* (twinning) – тип транснаціональної освіти, в якому студент частину часу навчається у місцевому ВНЗ, а частину – у зарубіжних установах, пов'язаних із місцевим ВНЗ;

– *подвійні/спільні ступені* (double/joint degree) – тип освіти, за якого постачальники в різних країнах співпрацюють, дозволяючи студентам програму набирати кредити у кожного постачальника з метою отримання кваліфікації від кожного з них;

– *поєднання* (articulation) – тип освіти, що базується на домовленості між постачальниками, розташованими у різних країнах, що надають можливість студентам набрати кредити за узгодженими курсами/програмами, спільно пропонованими всіма постачальниками;

– *нострифікація* (validation) – домовленість між постачальниками у різних країнах, що дозволяють постачальнику у приймаючій країні присудити кваліфікацію постачальника у країні-джерелі.

– *віртуальна/дистанційна* (virtual/distance) – угода, за якими постачальники поставляють курси/програми для студентів у різних країнах у дистанційному та онлайн-режимі.

Постачальники мобільності можуть бути описані через фізичне або віртуальне переміщення навчального закладу (установи, організації, підприємства) через державні кордони з метою надання освітніх послуг студентам інших країн. На відміну від програм мобільності, постачальники мобільності не вимагають фізичного переміщення студентів. Кредити та кваліфікації присвоюються іноземним постачальником (іноземні, місцеві, власні) або афілійованих місцевим партнером. До основних видів постачальників мобільності відносяться [9, с. 385]:

– *філія* – закордонний постачальник створює в іншій країні свою філію, надаючи студентам іншої країни свої курси і програми та присуджуючи власну кваліфікацію;

– *автономна установа* – іноземний постачальник (університет, компанія, або альянс/мережа) створює в іншій країні автономний ВНЗ, який не має батьківського у країні постачальника, що пропонує курси/програми і присуджує кваліфікацію;

– *придбання/злиття* – іноземний постачальник купує частину або 100 % місцевого ВНЗ;

– *навчальний центр/навчальний сайт* – іноземний постачальник організує навчальний центр у іншій країні (що співпрацює з місцевими постачальниками або є незалежним від

них) для підтримки студентів з опанування їх курсів/програм;

– *аффіліація/мережі* – різні види державних і приватних, традиційних і нових, місцевих та іноземних постачальників, що співпрацюють у рамках інноваційних типів партнерств щодо створення мереж/установ із доставляння курсів і програм місцевим і зарубіжним студентам у традиційний або дистанційний спосіб.

– *віртуальний університет* – постачальник, який надає освітні послуги студентам у різних країнах за допомогою дистанційної освіти з використанням переважно Інтернет-технологій, як правило, без підтримки очного навчання.

М. ван дер Венде (Marijk van der Wende) наголошує, що віртуальні програми мобільності та віртуальні університети сьогодні є основою *віртуальної мобільності студентів*, що базується на використанні нових ІКТ у вищій освіті, насамперед – Інтернет та мобільних навчальних середовищ [14]. Електронне навчання (e-learning) розширює глобальний доступ до вищої освіти, спонукаючи до педагогічних інновацій та зниженню вартості навчання. Сьогодні віртуальні університети та комбіноване навчання складають серйозну конкуренцію традиційним університетам та очному навчанню.

С. Авведудо (Sveva Avveduto) [2, с. 286], характеризуючи *мобільність аспірантів та науковців*, підкреслює, що мобільність висококваліфікованих фахівців може розглядатися з різних точок зору: як політичне питання витоку/притоку людських ресурсів («витік мізків»); проблема справедливості розподілу людських ресурсів між регіонами, що перебувають на різних рівнях розвитку; проблема політики міграції та ін.

Людські ресурси є важливим елементом суспільно-економічного розвитку, і всі інвестиції в їх освіту і доцільне використання вважаються необхідними для загального благополуччя суспільства й економіки.

У цьому контексті інтернаціоналізація освіти та науки є основними компонентами, що сприяють розвитку найкращої робочої сили – робочої сили, що займається дослідженнями у галузі науки та технологій, що складається насамперед з аспірантів та науковців, для яких мобільність є ефективним засобом поширення та взаємопроникнення знань і технологій.

Межа між мобільністю та міграцією для висококваліфікованих фахівців часто стає менш очевидною. С. Авведудо вважає, що у глобалізованому суспільстві недоречно ототожнювати мобільність аспірантів і науковців із їх прагненням вирватися із країни походження: швидше за все слід розуміти її як вільне пересування людей та ідей, а не як «перетікання» інтелекту.

Необхідність конкурувати, співпрацювати і працювати з іншими науковцями є органічною властивістю науково-дослідної діяльності. Четвертим принципом Великої Хартії Університетів [15], підписанням якої у 1988 р. розпочався Болонський процес, є наступний: «Університет є хоронителем традицій європейського гуманізму. У здійсненні свого покликання він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні і політичні кордони і затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур». Для досягнення цієї цілі вимагаються ефективні засоби, що відповідають теперішнім умовам: «Університети, особливо європейські, розглядають взаємний обмін інформацією і документацією, а також збільшення кількості спільних проектів для розвитку освіти, як основний елемент постійного прогресу знань. Тому, як і в ранні періоди своєї історії, вони стимулюють мобільність викладачів і студентів, а також розглядають загальну політику в питанні рівного статусу, звань, іспитів (без упередженого ставлення до національних дипломів) і присудження стипендій як необхідний інструмент для здійснення своєї місії».

Європейські університети відіграють вирішальну роль у просуванні академічної мобільності. Кожен університет має власні стратегії і програми вищої і післявузівської освіти, пропонуючи висококваліфікованим членам академічної спільноти багато видів мобільності: від короткострокової відпустки до цілорічного тимчасового працевлаштування. Питання в тому, щоб визначити оптимальну частку мобільності в кар'єрі, в навчальному закладі або у країні. Якщо ця частка перевищена або не досягнула оптимальної її величини, можуть виникнути проблеми. Надлишок мобільності може викликати менше проблем, ніж його відсутність.

За даними Ж.-К. Дюмона (Jean-Christophe Dumont) та Ж. Леметра (Georges Lemaître) [6, с. 13], найбільш привабливими для іммігрантів з інших країн є Австрія, Франція, Німеччина, Іспанія, Чехія, Швеція, Великобританія, Бельгія, Греція, Португалія, Люксембург та Нідерланди. Найбільша кількість емігрантів виїжджає з Польщі, Ірландії, Фінляндії та Угорщини. У таких країнах, як Великобританія, Німеччина та Франція, спостерігається значна еміграція на тлі ще більшої імміграції, що свідчить про надвисоку мобільність фахівців з вищою освітою.

Звичайно, немає стандартного інструменту, який може допомогти у визначенні обсягу оптимального рівня мобільності. Проте, аналіз позитивних і негативних наслідків мобільності може допомогти у виборі правильного балансу. На індивідуальному, інституційному або країновому рівні переваги наявності мобільної висококваліфікованої робочої сили і співробітництва, вивчення і досвід роботи в іншому середовищі з зарубіжними партнерами, досить очевидні і позитивні можливості цього досвіду говорять самі за себе. Ризики пов'язані переважно з відсутністю можливості повною мірою розвивати позитивні сторони цього досвіду або зміни характеру мобільності – від тимчасового досвіду до постійного стану мобільності.

Проведене у 2003 році опитування науковців країн Європейського Союзу [2, с. 290] показало, що провідними чинниками мобільності є кар'єрне зростання (88 % опитаних); репутація роботодавця (74 %); доступ до передових технологій (73 %); фінансування науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт (70 %); професійна мережа (68 %); можливості трудової/підприємницької діяльності (56 %); зарплата (54 %); пригоди (49 %); освіта (46 %).

Мобільність науковців та аспірантів як явище має свої корені у середні віки. Найперші ознаки мобільності в середньовіччі можна знайти в університетських студентів, відомі як *clerici vagantes* (мандрівні студенти, колишні студенти та навіть професори), і вони користувалися можливостями для переміщення всередині і за межами країни, щоб відвідати кращі університети, кожен з яких мав свою спеціалізацію, де студентська еліта могла знайти кращі знання та кращих учителів: у Болонському університеті – першу юридичну школу середньовічної Європи, у Паризькому університеті – факультети вільних мистецтв, канонічного права, медицини та теології. Багато чого, якщо не все, з тих пір змінилося, але суть мобільності полягає в переміщенні з метою знайти найкращі варіанти праці і навчання, ознайомитися з новими способами мислення, зіставити з іншими культурами та ідеями, а також зрозуміти, що відбувається за межами власного інтелектуального середовища.

У Новий час мобільність висококваліфікованих кадрів виявляється в різних формах і з різною інтенсивністю, починаючи з середини XIX століття і поширюється на початку XX століття, коли наука і наукова кар'єра набувають належного рівня. Зростає кількість елітних мігрантів, у тому числі фахівців та вчених, які залишили свої країни для того, щоб почати новий бізнес або вести культурну та наукову діяльність, важливу для ряду країн та галузей

промисловості – у фірмах, науково-дослідних лабораторіях та університетах. Міграція зростала під впливом багатьох чинників, у тому числі до і під час Другої світової війни через політичні або расові переслідування. За таких умов, наприклад, багато вчених змушені були мігрувати в США з Європи. У цьому випадку доцільно використовувати термін «витік мізків», а не мобільність. Зауважимо, що й на теперішній час серед країн-членів Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) найбільш привабливими для учених є США та Канада.

Проведений OECD у червні 2013 р. аналіз чинників, що сприяють мобільності вчених та аспірантів, дозволив виокремити основні три чинники мобільності: академічні чинники (міграція – 43,9 %, повернення – 27,5%), інші чинники, пов'язані з роботою та працевлаштуванням (міграція – 30,9%, повернення – 23,6%), та сімейні або особисті причини (міграція – 15 %, повернення – 20,6%) [1, с. 40]. У країнах Європейського Союзу найбільший вплив академічних факторів на виїзд учених та аспірантів з Португалії (64,1%), Іспанії (54,1%) та Мальти (46,6%), а найчастіше повертаються науковці та аспіранти у Болгарію (58,7%), Португалію (39,1%) та Угорщину (39,0 %).

Отже, «витік мізків» можна схарактеризувати як перевищення виїзду над поверненням. У його сучасному розумінні термін «витік мізків» з'явився наприкінці 1950-х рр. і був використаний в офіційному документі Королівського товариства в 1963 р. для пояснення відтоку британських науковців з країни [7]. Це поняття відноситься до надлишку сукупності талановитих людей, які змушені покинути свою країну, щоб знайти кращі умови наукової праці. Як зазначають Л. Оріоль (Laudeline Auriol), М. Місу (Max Misu) та Р. А. Фріман (Rebecca A. Freeman) [1, с. 29], рівень задоволеності зарплатою та пільгами у більшості країн є найнижчим. Середній рівень задоволеності стосується місця роботи, ступеня незалежності, інтелектуальної привабливості, рівня відповідальності, суспільної корисності та безпеки праці.

Мобільність аспірантів і вчених є в основному їх особистим вибором (можливість отримати досвід роботи за кордоном часто розглядається і сприймається як студентами, так і викладачами, як цінність сама по собі), але може заохочуватися державними та міждержавними програмами і угодами, спрямованими на сприяння обміну дослідниками, адже у даний час підвищена мобільність вважається одним із показників здорової та інноваційної системи вищої освіти і науки. «Зелена книга» Єврокомісії «Європейський дослідницький простір» стверджує, що і уряди, і установи повинні сприяти національній та міжнародній мобільності аспірантів і науковців як найважливішого елемента Європейського дослідницького простору (ERA – European Research Area) – об'єднання наукового співтовариства, бізнесу та громадян, що має такі характеристики:

- адекватний потік компетентних дослідників із високим рівнем мобільності між установами, галузями науки та виробництва, країнами;

- дослідницька інфраструктура світового рівня, інтегрована, мережева та доступна для дослідницьких груп з різних країн Європи та світу, зокрема завдяки новому поколінню електронних комунікаційних інфраструктур;

- кращі науково-дослідні установи, що займаються ефективним державно-приватним співробітництвом та партнерством, формуючи ядро дослідницьких та інноваційних «кластерів», включаючи «віртуальні дослідницькі спільноти», що в основному спеціалізується на міждисциплінарних дослідженнях і залучають критичну масу людських і фінансових ресурсів;

- ефективний обмін знаннями, зокрема між дослідниками і промисловістю, а також із

громадськістю в цілому;

– добре скоординовані дослідницькі програми та пріоритети, включаючи значний обсяг спільних програм з міждержавним фінансуванням на європейському рівні з урахуванням загальних пріоритетів;

– широка відкритість Європейського дослідницького простору світу з особливим акцентом на сусідні країни і спрямованість на розв'язанні глобальних проблем з партнерами в Європі [8, с. 2–3].

Виконуючи програми досліджень, аспіранти можуть потребувати відвідування закордонних університетів і лабораторій для збору даних або виконання експериментів, не доступних у своїй країні. Але основні їх досягнення пов'язані з особистим, культурним і науковим зростанням, яке вони можуть отримати під впливом різних наукових і навчальних середовищ.

Основними позитивним факторами мобільності учених є можливість знаходження у висококваліфікованому робочому оточенні, у якому вони отримують якісні результати, та вільний доступ до ресурсів і наукового обладнання. Негативними чинниками мобільності зазвичай є перешкоди, пов'язані з бюрократичними перепонами і труднощами в отриманні дозволу на роботу та візи на перебування. У зв'язку з цим у рамках ЄС були розроблені спеціальні норми для того, щоб полегшити в'їзд іноземних дослідників, які хочуть проводити наукові дослідження в рамках ЄС. Європейська комісія, наприклад, ввела Директиву 2005/71/ЄС від 12 жовтня 2005 року про особливу процедуру допуску громадян третіх країн з метою наукових досліджень [4] для регулювання процедури видачі спеціальних наукових віз.

Перепонами для мобільності аспірантів і молодих науковців є насамперед загроза втратити можливості із працевлаштування у своїй країні або рідному місті: такі люди вважають за краще залишатись у рідному університеті, навіть якщо він має більш низький рівень та надає менші можливості для саморозвитку. Тим не менше, проблеми, пов'язані з «витоком мізків», усе ще не вирішені: особливо це стосується країн, що розвиваються, у яких повернення талановитих дослідників до рідних країн після набуття досвіду мобільності є проблематичним. Повернення мобільного дослідника означає, що його рідна країна отримує нові знання і його досвід, управлінські навички тощо, врешті-решт становлячись більш конкурентоспроможною: дослідження М. Бейна (Michel Beine), Ф. Док'є (Frédéric Docquier) та Г. Рапопорт (Hillel Rapoport) показали, що подвоєння показника міграції висококваліфікованих фахівців забезпечує 5 %-е збільшення валових капіталовкладень на душу корінного населення [3].

## Література

**1. Auriol L.** Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators / Laudeline Auriol, Max Misu, Rebecca A. Freeman. – Paris : OECD Publishing, 2013. – 61 p. – (OECD Science, Technology and Industry Working, 2013/04). **2. Avveduto S.** Mobility of PhD Students and Scientists / S. Avveduto // International Encyclopedia of Education. Third Edition / Editors-in-Chief Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw. – Oxford : Elsevier – Academic Press, 2010. – Volume 4. – P. 286-293. **3. Beine M.** Brain drain and human capital formation in developing countries: Winners and losers / Michel Beine, Frédéric Docquier and Hillel Rapoport // Economic Journal. – 2008. – Iss. 118. – P. 631–652. **4. Council Directive 2005/71/EC** of 12 October 2005 on a specific procedure for admitting third-country nationals for the purposes of scientific // Official Journal of the European Union. – 2005. – Vol. 48. – 3 November. – P. 15–22. **5. Davis A.** Children of bondage : the personality development of Negro youth in the urban South /



Allison Davis, John Dollard. – Washington: American Council on Education, 1940. – XXVIII+299 p. **6. Dumont J. C.** Counting immigrants and expatriates in OECD countries: a new perspective [Electronic resource] / Jean-Christophe Dumont, and Georges Lemaître ; OECD, Directorate for Employment Labour and Social Affairs. – [Paris] : OECD, [2005]. – Access mode : <http://www.oecd.org/migration/mig/33868740.pdf> – ([OECD Social Employment and Migration Working Papers, N. 25]). **7. Emigration of Scientists** from the United Kingdom : Report of a Committee Appointed by the Council of the Royal Society. – London : Royal Society, 1963. – 32 p. **8. Green Paper** : The European Research Area: New Perspectives [Electronic resource] / Commission of the European Communities. – Brussels, 2007. – 23 p. – Mode of access : [http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era\\_gp\\_final\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_gp_final_en.pdf) **9. Knight J.** Crossborder Education: An Analytical Framework for Program and Provider Mobility / Jane Knight // Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume XXI / Edited by John C. Smart. – Dordrecht : Springer, 2006. – P. 345–395. **10. Knight J.** Higher Education Crossing Borders / J. Knight // International Encyclopedia of Education. Third Edition / Editors-in-Chief Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw. – Oxford : Elsevier – Academic Press, 2010. – Volume 4. – P. 507–513. **11. Ko E.** The Washington Accord on Engineering Curriculum / E. Ko // International Encyclopedia of Education. Third Edition / Editors-in-Chief Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw. – Oxford : Elsevier – Academic Press, 2010. – Volume 4. – P. 209–215. **12. Obi S. O.** Related Services for Children with Special Needs / S. O. Obi // International Encyclopedia of Education. Third Edition / Editors-in-Chief Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw. – Oxford : Elsevier – Academic Press, 2010. – Volume 2. – P. 834-839. **13. Proceedings** of the International Congress on Technology and Blindness : Volume III: Panel III, Sound recording and reproduction. Panel IV, Adapted and special purpose devices, 2d ed. / Edited by Leslie L. Clark. – New York : American Foundation for the Blind, 1963. – 384 p. **14. Wende M. van der.** Internationalization of Higher Education / M. van der Wende // International Encyclopedia of Education. Third Edition / Editors-in-Chief Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw. – Oxford : Elsevier – Academic Press, 2010. – Volume 4. – P. 540–545. **15. Велика Хартія** Університетів [Електронний ресурс]. – Болонья, 18 вересня 1988. – 2 с. – Режим доступу : <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/ukrainian> **16. Стрюк М. І.** Витоки мобільного навчання у країнах Європейського Союзу / Микола Стрюк // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. праць] / ДВНЗ «Криворізький національний університет». – Кривий Ріг, 2013. – Випуск 38. – С. 350–355.

УДК 37:004.588

*Анна Томіліна*

## **МОЖЛИВОСТІ РОЗРОБОК ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ НА БАЗІ ЕЛЕКТРОННОЇ ПЛАТФОРМИ MOODLE ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Томіліна А. О. Можливості розробок електронних освітніх ресурсів на базі електронної платформи Moodle під час навчання студентів іноземної мови.

У статті розглядаються можливості створення електронних освітніх ресурсів на базі електронної платформи Moodle для студентів-філологів, що відповідають вимогам законодавчих нормативів України. Автор наводить приклади з власного досвіду створення електронних навчальних курсів у межах навчально-освітнього порталу Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

*Ключові слова:* електронні освітні ресурси, електронний навчальний курс, електронна платформа Moodle, іноземна мова.

Томилина А. А. Возможности разработок электронных образовательных ресурсов на базе электронной платформы Moodle при обучении студентов иностранному языку.

В статье рассматриваются возможности разработок электронных образовательных ресурсов на базе электронной платформы Moodle для студентов-филологов, которые соответствуют законодательным нормативам Украины. Автор приводит примеры из собственного опыта создания электронных образовательных курсов, размещенных на учебно-образовательном портале Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет».

*Ключевые слова:* электронные образовательные ресурсы, электронный учебный курс, электронная платформа Moodle, иностранный язык.

Tomilina A. A. Opportunities of educational e-resources development based on Moodle for students learning foreign languages.

The opportunities of e-learning Moodle which are corresponded to the Ukrainian educational standards are distinguished in the article. The author describes her own practical experience of educational e-courses development for language students on the web-portal of Kryvyi Rih State pedagogical Institute affiliated with Kryvyi Rih National University.

*Key words:* educational e-resource, educational e-course, e-learning Moodle, foreign language.

На сьогодні неможливо уявити сучасне навчальне середовище без використання інформаційних технологій. Інформатизація освіти відбувається швидкими темпами, уже досліджено різні аспекти як у теоретичному плані, так і у практичному, але про повноту дослідження цього процесу не можна говорити, оскільки технічний прогрес є швидкоплинним та безкінечним, що індукує своєчасні оновлення, інновації, нововведення в освітньому середовищі. Саме це сприяє нашій зацікавленості у використанні інформаційних технологій під час викладання іноземної мови у вищій школі.

Одним із видів сучасних інформаційних технологій є електронна платформа Moodle, на базі якої розробляють електронні навчальні курси. Її відносять до вільного програмного забезпечення навчальної системи й характеризують високим технологічним та методичним рівнем, а також вона має значний педагогічний потенціал [5; 6]. Переваги та можливості впровадження електронної платформи Moodle підтверджуються методичними доробками та практичним досвідом педагогів А. Андреева, А. Анісімова, А. Белозубова, А. Гильмутдінової, К. Колос, Т. Крамаренко, В. Кухаренко, Е. Смирнової-Трибульської, В. Франчука та ін.

*Метою статті* є аналіз можливостей розроблення електронних освітніх ресурсів на базі Moodle під час навчання студентів іноземної мови, що відповідають законодавчим нормативним вимогам, таким, як Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» від 04 лютого 1998 р., Накази МОН України «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» від 01 жовтня 2012 р. та «Про затвердження положення про дистанційне навчання» від 25 квітня 2013 р.

Електронні освітні ресурси є частиною сучасного навчального забезпечення навчального процесу з певним навчально-методичним призначенням та використовуються в навчальній діяльності учнів чи студентів в аудиторній, самостійній, індивідуальній чи

дистанційній формі навчання [0; 0]. Під електронними освітніми ресурсами ми розуміємо «навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу у частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами. Отже, відповідно до наведеного визначення маємо право розглянути електронну платформу Moodle як базу для розроблення різноманітного спектру електронних освітніх ресурсів.

Нами були розроблені електронні навчальні курси з практичного курсу англійської мови (друга мова) для студентів різних курсів в електронному середовищі Moodle в межах навчально-освітнього порталу Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» [2]. Виходячи з досвіду створення курсів та практики їх використання в навчальному процесі, проаналізуємо можливості розроблення електронних освітніх ресурсів на базі електронної платформи Moodle під час навчання студентів іноземної мови.

У розроблених нами електронних курсах були використані такі різновиди електронних освітніх ресурсів, як електронні аналоги друкованих видань, електронні довідники, словники, енциклопедії, електронні підручники, збірники завдань, електронні лекції, електронні дидактичні демонстраційні матеріали, аудіокниги, навчальні відеофільми, презентації, електронні тематичні зображення та відповідні добірки фотокарток, рисунків тощо, комп'ютерні тести, електронні тренажери тощо. що регламентовані «Положенням про електронні освітні ресурси» [4]. Розглянемо їх більш детально.

У кожному курсі розміщуються електронні аналоги друкованих видань чи на початку курсу, чи відповідно до кожного тематичного модулю чи заняття. Часто попитом користуються електронні довідники з граматики та фонетики англійської мови, що за планом курсу підкріплюються добіркою практичних завдань, аудіосупроводом тощо. Електронні тлумачні словники, словники синонімів, фразеологічні словники представлені у вигляді переліку гіперпосилань на вікі-сторінки в межах курсу. На базі такого інформаційного потоку студент має можливість працювати з глосарієм (рис. 1), що складається спільно викладачем та студентом у структурі курсу. Записи глосарію можуть бути взаємопов'язані, тобто студент бачить лексичні одиниці чи терміни, котрі мають більш докладне тлумачення у глосарії, з виокремленням у вигляді заливки, а при наведенні на них – підкреслювання та знак питання.

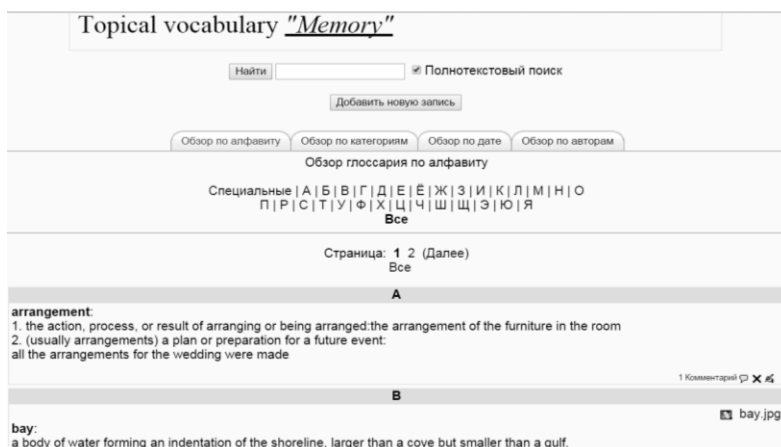


Рис. 1. Фрагмент глосарію електронного навчального курсу з англійської мови

Дидактичні демонстраційні матеріали представлені у вигляді електронних версій таблиць, постерів, схем, презентацій, асоціативних карток. Такого типу матеріали були представлені як у теоретичному блоці, під час подачі нового матеріалу, так і в практичній частині, у складі завдань – коли таблицю необхідно доповнити, розширити дібраними зразками, за схемою навести певну кількість власних прикладів, до постерів додати відповідні репліки, картинки, заповнити асоціативні картки найбільш оригінальним чином.

Стосовно презентацій, то спектр їх використання в електронній платформі Moodle достатньо широкий та різноманітний. Наприклад, у практичному курсі англійської мови читання як вид мовленнєвої діяльності перевірявся за допомогою тематичної презентації, яку студенти переглядали та читали кілька разів, а після ознайомлення с презентаційним матеріалом студентам було необхідно виконати завдання: дати відповідь на питання, обрати правильний варіант твердження, встановити послідовність подій, про які йшла мова під час презентації.

Під час вивчення іноземної мови обов'язковим видом діяльності є робота з аудіокнигою. Іноді поставала проблема великого розміру аудіофайлів, оскільки електронна платформа Moodle встановлює обмеження (максимум 32 Мбайти). У цих випадках доводилось розміщувати матеріал або частинами, або за межами курсу, з посиланнями на це джерело. Аналогічна справа і з відеофільмами.

Електронні тематичні зображення, добірки фотокарток, рисунків, викликають особливу зацікавленість студентів. Електронна платформа Moodle дозволяє представити їх на вікі-сторінках, у вигляді презентацій, а іноді вони є частиною тестових завдань.

Електронна платформа Moodle має великі можливості щодо впровадження цілісної системи контролю й оцінювання знань та вмінь студентів. До того ж, організація контролю й оцінювання знань та вмінь за допомогою системи Moodle має свої переваги, такі як легкість організації, різноманітність варіацій, швидкість, доступність, об'єктивність, прозорість, своєчасне програмне забезпечення, відповідність сучасним темпам інформаційного потоку тощо. Одним з варіантів організації контрольних дій є використання елементів курсу Hot Potatoes Quiz. За допомогою цієї програми-редактора інтерактивних завдань, можливо розробити тести різної складності і різних варіацій: на множинний вибір, заповнення пропусків, пошук відповідностей, складання кросвордів (рис. 2, 3). Також мається нагода складати тести безпосередньо у самій системі електронного курсу. Задля цього формується перелік питань з можливістю імпортування їх з власної бази комп'ютера чи створюються умови, коли їх необхідно скласти у самій системі курсу. Ураховується, що питання до тестів можуть мати певні варіації: на множинний вибір з одним чи кількома правильними відповідями, питання бінарного вибору, пошук відповідностей, есе, обчислювальна відповідь, стисла відповідь тощо. До переваг відносять і те, що тести, складені у Moodle, мають певні варіативні параметри, наприклад, кількість спроб виконання, використання додаткового матеріалу, часовий ліміт тощо [5].

Read the rules below then watch and match the rules to the places.

Matching exercise

1:25

Match the items on the right to the items on the left.

Check

London, UK

Taxis must carry food for horses.

Switzerland

Pennsylvania, US

You must not wash your car on a Sunday.

Finland

If you cannot read, you must stay single.

You must not sing in the bathroom.

Рис. 2. Зразок тесту на пошук відповідностей у Hot Potatoes Quiz

Fill in the blanks with for or since.

Gap-fill exercise

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "[?]" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

Tom and Mary have been building a house  two years. they have been dreaming of finishing it  last summer but they have been having problems  a few months because of the weather. In fact, it has been raining and snowing  October so they haven't been able to put the roof on yet. This weekend they are trying to put in the windows. They have only been working  8 o'clock but they feel like they've been doing it  hours because it is very difficult. They have been saving up  a long time but they haven't been able to hire any workmen yet. Tom has been looking for an evening job  a week and Mary has been working overtime  Christmas, so they will have enough money soon. They haven't been going out  they started saving - but when the house is finished they are going to have a big party to celebrate.

Check

Hint

Рис. 3. Зразок тесту на заповнення пропусків у Hot Potatoes Quiz

Отже, система Moodle має різні структурні варіації використання, легко може бути адаптована до використання студентами філологічних спеціальностей у різних напрямках, є безмежною базою для складання різноманітних електронних освітніх ресурсів, що регламентуються законодавчими нормативами [1; 3; 4]. Цей програмний засіб є доступним та зручним у використанні, а користувач, як викладач, так і студент, з мінімальними комп'ютерними знаннями може зосередитись на досягненні головної навчальної мети, а не на оволодінні технічними можливостями обраної інформаційної технології.

Література

1. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» від 04 лютого 1998 р. № 74/98-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр>. – Назва з екрану. **2.** Криворізький державний педагогічний університет: Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kdpu.edu.ua/Moodle/>. – Назва з екрану. **3.** Наказ МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 25 квітня 2013 р. № 466 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. – Назва з екрану. **4.** Наказ МОН України «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» від 01 жовтня 2012 р. № 1060 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. – Назва з екрану. **5. Томіліна А. О.** Організація контрольних-оцінювальних дій із залученням системи Moodle для студентів гуманітарних спеціальностей / А. О. Томіліна // Теорія й методика електронного навчання. – Кривий Ріг : НМетАУ, 2012. – Вип. 3. – С. 293–298. **6. Томіліна А. О.** Освітній потенціал інформаційних технологій в освітньому просторі / А. О. Томіліна // Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики, фізики, інформатики у середніх та вищих навчальних закладах: всеукр. наук.-метод. конф. молодих науковців, 17–18 лют. 2011 р.: [тези доп.]. – Кривий Ріг : Криворізь. держ. пед. ун-т, 2011. – Вип. 1. – С. 392–395.

УДК 65.011.46

*Галина Уткіна*

## **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ**

Уткіна Г. А. Інтелектуальна активність як основа інноваційної активності.

У статті обґрунтовано зв'язок між людським фактором та виробничим фактором управління знаннями, тобто між інтелектуальною активністю та інноваційною. Визначено три впорядковані компоненти навчального процесу та їх взаємодію: джерело знань; джерело поглинання знань (студент); практичне відтворення знань. Обґрунтовано синергетичне походження знань організації.

*Ключові слова:* інтелектуальна активність, інновація, інноваційна активність, синергетика, знання економіка.

Уткіна Г. А. Интеллектуальная активность как основа инновационной активности.

В статье обосновывается связь между человеческим фактором и производственным фактором управления знаниями, то есть между интеллектуальной активностью и инновационной активностью. В статье определены три упорядоченных компонента учебного процесса и их взаимодействие: источник знаний; источник поглощения знаний (студент); практическое воспроизведение знаний. Обосновано синергетическое происхождение знаний организации.

*Ключевые слова:* интеллектуальная активность, инновация, инновационная активность, синергетика, экономика знаний.

Utkina G. A. Intellectual activity as a basis of innovative activity.

In the article the relationship between the human factor and production factor knowledge management, or between intellectual activity and innovation activity. The article defines three of the ordered components of the educational process and their interactions: power knowledge; power absorption of knowledge (student); playing practical knowledge. The origin of knowledge is knowledge synergistic organization.

*Key words:* intellectual activity, innovation, innovative activity, synergy, Knowledge Economy.

Новий Закон України «Про вищу освіту» так виокремлює основний вектор функціонування системи вищої освіти: це поєднання освіти з наукою та виробництвом задля підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях. Структуру діяльності викладацького складу вищої школи з майбутніми фахівцями визначено в такий спосіб: одним з основних завдань навчального закладу є забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності [8, р. 6 ст. 26], а далі: наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності і проводиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти. При цьому зазначається, що основним завданням є застосування нових наукових, науково-технічних знань під час підготовки фахівців з вищою освітою [8, р. 11 ст. 65].

Як відомо, навчальний процес визначається трьома впорядкованими компонентами: джерело знань; джерело поглинання знань (студент); практичне відтворення знань. Спільною вимогою до всіх цих компонентів є «бути якісним відповідно до змісту діяльності». Саме це і повинно гарантувати доцільність модернізації вищої освіти, задаючи вектор переходу від людського фактору до виробничого. А це обумовлює необхідність з'ясування сенсу такого зв'язку як наукової основи реального поєднання в освітньому процесі освіти та інноваційної діяльності.

*Метою статті* є обґрунтування функціонального зв'язку між людським фактором та виробничим фактором управління знаннями – інтелектуальною активністю та інноваційною активністю.

У джерелах з питань наукового обґрунтування проблем інноваційної діяльності поширеним є використання економічної категорії «інноваційна активність» як міри такої діяльності. Це обґрунтовується в цілій низці досліджень. З-поміж них праці іноземних та вітчизняних науковців І. Ансоффа, Д. Моррісона, К. Крістенсена, Ф. Янсена, І. Баранової, М. Черепанової, В. Баранчєєва, Р. Фатхутдінова, І. Тарасенко, О. Королько, К. Бєлявської, Л. Федулової, І. Федулової. При цьому найчастіше в наукових джерелах ключовими поняттями, як родовими для поняття «інноваційна активність», є поняття «комплексна характеристика інноваційної діяльності» [2; 3; 1; 15] без деталізації тлумачення сенсу такого поняття, «діяльність» (в явному чи неявному виді) [12; 10; 9; 13] та ототожнення цієї категорії з окремими характеристиками інноваційної діяльності, таких як, ефективність, регулярність, готовність, інтенсивність, спрямованість [14; 7; 5; 16; 13].

Намагаючись розкрити сутність категорії «інноваційна активність», найчастіше увагу спочатку зосереджують на показниках інноваційної діяльності, на котрі впливає ця категорія, а потім виокремлюють ті показники, зміст яких, на думку авторів, може бути мірою інноваційної діяльності. Ці два джерела інформації (родове поняття та відібрані характеристики) стають основою опису категорії «інноваційна активність», який ніяк не може бути його означенням, бо означення об'єкта вивчення (як джерела певної інформації) будується за певними правилами і має певне функціональне призначення, а саме: або розкриває зміст терміна, або вводить новий термін для позначення нового об'єкта дослідження. Найчастіше структурно означення є введенням інформації через найближче

родове поняття і видову відміну, або через опис походження об'єкта дослідження (генетично).

Існуючі підходи до вибору найближчого родового поняття для категорії «інноваційна активність» ускладнюють її використання на практиці як засобу оцінки реалізації інноваційної діяльності та відшукування шляхів прискорення, удосконалення інноваційного процесу, що, як відомо, важливо в межах конкурентної економіки.

Для того щоб визначитися щодо змісту категорії «інноваційна активність організації», необхідно виокремити сенс поняття «активність діяльності». На нашу думку, це поняття доречно трактувати як специфічний характер реалізації конкретної діяльності суб'єкта по відношенню до певного суб'єкта або об'єкта. Тобто це поняття має смисл лише у словосполученні з іншим поняттям (явному чи неявному): активність (чогось) – активність діяльності. Ураховуючи те, що діяльність буває різних видів, уточнюється: «активність якої діяльності? – активність інноваційної діяльності. Оскільки зв'язок іменників «активність» і «діяльність» є постійним, то на практиці отримане словосполучення замінюють словосполученням «інноваційна активність». Так з'ясовується найближче родове поняття для поняття «інноваційна діяльність» – це діяльність, а воно стає генетичною основою для поняття «активність інноваційної діяльності» як результат синергетичного об'єднання двох функціональних сенсів поняття «діяльність»:

- на що спрямована діяльність організації – на реалізацію інновації;
- який характер має реалізація інноваційної діяльності – активний (неактивний).

На практиці сутність категорії «активність інноваційної діяльності» представляється словосполученням «інноваційна активність», а не словосполученням «інноваційність активності». Отже, маємо категорію «інноваційна активність організації» – це її активність інноваційної діяльності, яка відтворює характер реалізації діяльності організації під час інноваційного процесу.

Розгляд економічних категорій на засадах знанневої економіки (економіки, що базується на знаннях) обумовлює необхідність здійснення перегляду раніше сформованого змісту цілої низки категорій. Враховуючи це, закономірним буде в основу формування сенсу категорії «інноваційна активність організації» покласти ті критерії, які, будучи пов'язані з інноваційною діяльністю, відтворюють основні особливості такої економіки. А таким, передусім є синергетичне походження знань організації.

Синергетичне бачення світу – це вміння вбачати в сьогодишньому стані нелінійної системи ті фрагменти, у яких процеси, що мають місце нині, відбуваються так, як вони відбувалися в будь-якій системі в минулому, і ті фрагменти, у яких процеси відбуваються так, як вони будуть відбуватися в будь-якій системі в майбутньому. При цьому, це елементи готового нереконструованого минулого і реального немодельованого майбутнього [11].

Ми обґрунтовали синергетичне походження знань організації. Ці знання, будучи породженими індивідуальними знаннями персоналу організації та за рахунок інформаційних потоків, не є лінійно залежними від сукупності знань персоналу. Взавши за основу психологію інтелекту, з'ясували сутність психологічної категорії «інтелектуальна активність особи», а саме: згідно з теорією Д. Богоявленської [4] – це інтегральна властивість (характеристика) деякої системи, основними компонентами якої є інтелектуальні компоненти і деякі не інтелектуальні (передовсім, мотиваційні).

Трансформувавши такий підхід щодо людського капіталу організації, де під трансформацією в економіці розуміють зміну цілей напрямку діяльності, обґрунтували



сутність поняття «інтелектуальна активність організації» з урахуванням синергетичного походження інтелекту організації та специфіки мотивів виробничої діяльності на засадах знаннєвої економіки. Так виокремились дві діяльності – інтелектуальна й інноваційна та відповідні активності. Ці дві категорії часто зустрічаються в наукових джерелах, але не йдеться про зв'язок між ними.

На нашу думку, органічний зв'язок сутності цих понять («інтелектуальна активність», «інноваційна активність») зумовлює зв'язок понять «інтелект» і «інновація» та видів виробничої діяльності – «інтелектуальна діяльність» й «інноваційна діяльність». Оскільки базою для здійснення інноваційної діяльності є знаннєва економіка, то для наповнення змістом категорії «інноваційна активність» закономірно взяти специфічні властивості тієї організації, у якій формується знаннєвий підхід до виробничої діяльності, а з опорою на практику оцінити зв'язки понять «інтелект організації» й «інноваційна діяльність». Ураховуючи це, при обґрунтуванні системного забезпечення функціонування переходу організації в статус «інтелектуальна організація», нами було виокремлено три основні вектори такої діяльності, а саме:

I вектор – інтелектуальна активність організації:

- інтелект особи, інтелект базового людського капіталу  $\Rightarrow$  інтелект людського потенціалу організації при переході до інноваційної діяльності;
- навчання знань організації як інновації  $\Rightarrow$  інтелект організації;
- індивідуальні мотиви, кодекс мотивів виробничої діяльності  $\Rightarrow$  погодження мотивів;
- інтегральне об'єднання інтелекту і погоджених мотивів  $\Rightarrow$  інтелектуальна активність людського потенціалу організації при переході на інноваційну діяльність;

II вектор – створення середовища для забезпечення неперервного навчання персоналу:

- загальноосвітні знання, спеціальна освіта;
- навчання знань організації (навчення різних рівнів персоналу на початку формування знань організації);
- системне і систематичне поповнення знань організації за рахунок інформаційних потоків різної форми реалізації;
- система заохочення;
- наскрізний контролінг;

III вектор – забезпечення інноваційною технологією (інноваційна технологія):

- бачення організації на основі діагностики та стратегічного планування  $\Rightarrow$  місія організації;
- наявність відповідної технології та технічної бази для інноваційного процесу.

З урахуванням виокремлених векторів формування організації на засадах знаннєвої економіки з'явилась можливість виокремити такий набір характеристик інноваційної діяльності, котрі є достатніми і необхідними для розкриття сутності категорії «інноваційна активність». На нашу думку, інноваційна активність організації (активність інноваційної діяльності) – це система характеристик реалізації інноваційної діяльності з побудови організації на основі максимального використання інтелектуальної активності людського капіталу організації за умови забезпечення відповідного середовища здійснення неперервного навчання персоналу знань організації та наявність інноваційної технології відповідно до змісту контексту організації задля посилення її конкурентоспроможності.

Усі виокремлені вектори з формування інтелектуальної організації та їх наповнення синергетично взаємопов'язані й обумовлені. Тріада «інтелектуальна активність»;

«середовище для навчання»; «інноваційна технологія» як синергетичний об'єкт представлена схемою «Синергетична тріада категорії «інноваційна активність»» (рис. 1), де інтелектуальна активність організації є мірою її інноваційності, оскільки саме вона характеризує основний параметр категорії «інноваційна активність». Інноваційна технологія визначає тип категорії відносно конкретного змісту інновації (специфіку інноваційного процесу), а середовище для навчання визначає ієрархічність підсистем для складної системи неперервного створення умов поповнення новими знаннями колективу організації.

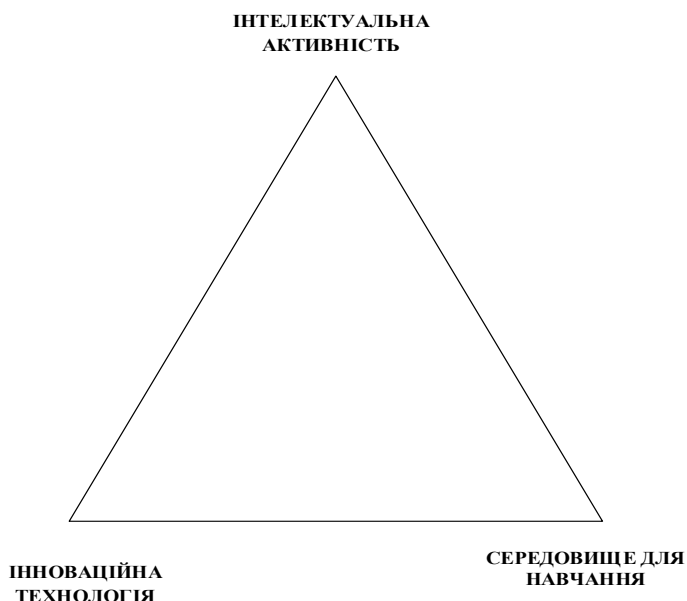


Рис. 1. Синергетична тріада категорії «інноваційна активність»

Вище запропоноване наповнення сутності категорії «інноваційна активність» на засадах знанневої економіки закономірно передбачає потребу мати математично обґрунтовану модель для аналізу стану організації з погляду оцінки інноваційної активності організації. Розглядаючи тріаду «інтелектуальна активність»; «середовище для навчання»; «інноваційна технологія» як складну відкриту нестійку систему синергетичного походження, можемо обґрунтувати одну з її моделей, використовуючи сенс математичного змісту операції «векторний добуток множин». Така модель дає можливість задати одну з нелінійних залежностей виокремлених вище векторів.

Нехай  $\vec{a}$  - інтелектуальна активність організації,  $\vec{b}$  - середовище для навчання,  $\vec{c}$  - інноваційна технологія. Елементи сукупності векторів  $\vec{a}$ ,  $\vec{b}$ ,  $\vec{c}$ , як інтегральні характеристики інноваційної діяльності організації, обчислюються окремо за певною спеціальною методикою і нормуються за принципом індексації. Це надає можливість так виокремлені вектори помістити в деякий координатний квадрант тривимірного простору, а потім на основі означення операції «векторний добуток», знайти векторний добуток  $(\vec{a} \times \vec{b}) \times \vec{c}$ , який принципово може бути представлений двома етапами:

I етап –  $(\vec{a} \times \vec{b}) = \vec{t}$  – знання організації як результат навчання в середовищі, створеному організацією;

II етап –  $(\vec{t} \times \vec{c}) = \vec{d}$  – інноваційна активність організації, породжена вже

сформованими знаннями організації відповідно до інноваційної технології.

Використовуючи таким чином синергетичне походження знань організації, отримали можливість трансформації сутності категорії «інтелектуальної активність» в сутність категорії «інноваційної активності організації» і обґрунтувати можливість урахування взаємовпливу основних синергетичних факторів інтелектуальної організації на її інноваційну активність. Як результат отримали можливість визначитися щодо сутності категорії «інноваційна активність організації» на засадах економіки, що побудована на знаннях, на основі залучення основних векторів інноваційної діяльності як необхідних і достатніх умов для оцінки такої діяльності

Отже, запропонована нами математична модель функціонального зв'язку категорій «інтелектуальна активність» та «інноваційна активність» надає можливість на практиці прогнозувати основні шляхи розвитку інтелектуальної активності кожного фахівця та використовувати її для формування інноваційних навичок та вмінь молодого спеціаліста.

### Література

- 1. Балашов А. И.** Инновационная активность российских предприятий: проблемы измерения и условия роста / А. И. Балашов, Е. М. Рогова, Е. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГПУ, 2010. – 205 с.
- 2. Баранова И. В.** Методические подходы к оценке инновационной активности и инновационного потенциала вуза [Электронный ресурс] / И. В. Баранова. – Режим доступа : <http://novinkor.com/bibliotekainnoworld/71-innoactive.html>
- 3. Баранчев В. П.** Управление инновациями: [учебн.] / В. П. Баранчев, Н. П. Масленникова, В. М. Мишин. [5-е изд.] – Москва : ИД Юрайт, 2011. – 711 с.
- 4. Богоявленская Д. Б.** Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
- 5. Валеева Е. О.** Роль инновационной активности в осуществлении инновационной деятельности туристской фирмы / Е. О. Валеева // Актуальные проблемы экономики и новые технологии преподавания (Смирновские чтения) материалы IV Междунар. научн.-практ. конф., 16–18 апр. 2005 г. – Санкт-Петербург : Изд-во Международного банковского института, 2005. – С. 25–31.
- 6.** Википедия – свободная общедоступная многоязычная универсальная интернет-энциклопедия [Электронный ресурс].
- 7. Гильярди Ю. А.** Управление инновационной деятельностью предпринимательских структур в рыночной среде : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. экон. наук : спец. 08.00.04 «Экономика и управление предприятиями» / Ю. А. Гильярди. – Великий Новгород, 2009. – 24 с.
- 8.** Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII // Голос України. – 2014. – № 148.
- 9. Зорин В. Е.** Евразийская мудрость от А до Я: толковый словарь [Электронный ресурс] / В. Е. Зорин. – Режим доступа : <http://www.term.ru/dictionary/470>
- 10. Касьян З. Е.** Аналіз та формування складових інноваційної активності підприємств легкої промисловості / З. Е. Касьян // Вісник КНУТД. – 2012. – № 2. – С. 168–172.
- 11. Князева Е. Н.** Основные принципы синергетического мировоззрения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Режим доступа : <http://spkurdyumov.ru/philosophy/osnovnyye-principyu-sinergeticheskogo-mirovozreniya>
- 12. Мельников О. Н.** Инновационная активность как фактор повышения конкурентоспособности предприятия / О. Н. Мельников, В. Н. Шувалов // Российское предпринимательство. – 2005. – № 9 (69). – С. 100–104.
- 13.** Економічна енциклопедія: у 3 т. / С. В. Мочерний, Б. Г. Гаврилишин, О. А. Устенко. – Київ : Академія, 2002. – Т. 3. – 952 с.
- 14. Нечепуренко М. Н.** Организационно-экономический механизм управления устойчивым развитием предприятия на основе инновационной активности: автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. экон. наук : спец. 08.00.04 «Экономика и управление предприятиями» / М. Н. Нечепуренко. – Москва, 2007. – 41 с.
- 15. Никитина О. В.** Методы оценки

инновационной активности промышленных предприятий : автореф. на соискание ученой степени дисс. канд. экон. наук : спец. 08.00.05 «Развитие продуктивных сил и региональная экономика» / О. В. Никитина. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с. **16.** Словарь инновационных терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [infosystems.ru/library/slovar\\_ais\\_1218/slovar\\_innovaci\\_1222.html](http://infosystems.ru/library/slovar_ais_1218/slovar_innovaci_1222.html). **17. Тарасенко І. О.** Оцінка інноваційної активності підприємства в системі стратегічного управління / І. О. Тарасенко, О. М. Королько, К. С. Белявська // Актуальні проблеми економіки. – 2009. – № 9 (99). – С. 133–141.

УДК 378:37.01

*Наталія Шульга*

## **ПОБУДОВА МОДЕЛІ ТРИ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ**

Шульга Н. В. Побудова моделі три-суб'єктних відносин в освітньому процесі ВНЗ.

У статті побудовано модель три-суб'єктних відносин в освітньому процесі та охарактеризовано її складники: суб'єкта, що навчає, суб'єкта, що навчається та суб'єкта, що визначає інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище (ІКПС). Як основні складники характеристик суб'єкта, який навчає та суб'єкта, який навчається виокремлено операційний, світоглядний та рефлексивний компоненти. Структуру ІКПС охарактеризовано за принципами побудови, особливостями організації та формами взаємодії елементів.

*Ключові слова:* система навчання, три-суб'єктна дидактика, модель освітнього процесу, суб'єктність, навчальне середовище.

Шульга Н. В. Построение модели три-субъектных отношений в образовательном процессе вуза.

В статье построена модель три-субъектных отношений в образовательном процессе и охарактеризованы ее составляющие: обучающий субъект, обучающийся субъект, субъект, определяющий информационно-коммуникационную педагогическую среду (ИКПС). В качестве основных составляющих характеристик обучающего и обучающегося субъектов, выделены операционная, мировоззренческая и рефлексивная компоненты. Структура ИКПС охарактеризована по принципам построения, особенностями организации и формам взаимодействия элементов.

*Ключевые слова:* система обучения, три-субъектная дидактика, модель образовательного процесса, субъектность, учебная среда.

Shulga N. V. The model of three-subject relations in the educational process of the university.

The model of three-subject relations in the educational process is represented in the article. Its components: the teaching subject, the learning subject and the subject that determines the information and communication learning environment (ICLE) have been characterized. The main characteristics of teaching and learning subjects are operating, worldview and reflective components. ICLE structure is defined according to the communication strategy, organization features and forms of elements interaction.

*Key words:* education, three-subject didactics, a model of the educational process, subjectivity, learning environment.

На сучасному етапі в еволюції людства відіграють значну роль глобальні процеси, що характеризуються стійкими суперечностями: між глобальним та локальним, духовним та матеріальним, загальним та індивідуальним, традиціями та сучасністю, конкуренцією та рівністю можливостей, необмеженим розширенням знань та обмеженими можливостями людини їх засвоїти. У цей період, на думку В. Кременя, особлива відповідальність лягає на систему освіти, яка має бути побудованою так, щоб зберегти духовно-культурні цінності людини та ствердити нові, сформувані творчу особистість, імперативи якої структурують реальність, перетворюючи світ із «хаосу» на «космос». Освітні програми повинні бути спрямованими не тільки на збільшення матеріальних, технічних чи духовних статків суспільства загалом, а й на розширення індивідуальних можливостей здійснювати той спосіб життя, що є пріоритетним для кожного члена соціуму [9]. Отже, на перший план у педагогічному процесі виходить суб'єкт навчання як самоактуалізована творча особистість, людина успіху, автор свого життя.

Специфіка процесів, які відбуваються в сучасних освітніх системах, полягає в тому, що на новітньому етапі розвитку людства виникла нагальна потреба переходу від жорстких, авторитарних форм навчального процесу до таких, що забезпечують навчання у спілкуванні, коли ролі студента та викладача перебувають у певному стані рівноваги, коли студент розуміє, що він прийшов отримати знання, а викладач – що він прийшов ділитися знаннями (а не повчати), коли кожний, хто бере участь у навчальній діяльності є унікальним, цікавим та значимим для навколишніх, активним та повноправним партнером [6 та ін.].

Розвиток освітньої системи залежить від значної кількості чинників, що зумовлюють еволюцію зв'язків між її елементами до три-суб'єктних відносин, що передбачають упровадження в освітній процес (крім викладача та студента) – інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища як третього активного рівноцінного суб'єкта [7; 11].

На думку Л. Петухової, три-суб'єктна дидактика є одним із напрямів «педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи та засоби організації навчання, що забезпечує свідоме та міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних взаємин учня (студента), учителя (викладача) та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища» [8]. У науковому дослідженні [11] автори доводять, що надання суб'єктних властивостей педагогічному середовищу не викликає суперечностей із філософським тлумаченням терміну «суб'єкт», що визначається як той, хто пізнає на вищому рівні предметно-практичної активності, цілісності, системності, автономності, творчості та є носієм змін в інших людях і в самому собі. Оскільки суб'єкт «інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище» містить компоненти, які передбачають не тільки технології, але й людські ресурси, що сприяють постійним змінам та оновленню формованого освітнього середовища, визначають його динаміку та вектор розвитку.

*Метою статті* є побудова моделі три-суб'єктних відносин в освітньому процесі вищих начальних закладів.

Першим суб'єктом три-суб'єктної моделі освітньої системи є *суб'єкт, який навчає* – викладач, основне завдання якого полягає не тільки і не стільки в постачанні, ретрансляванні знань, а в розробленні та використанні ефективних технологій навчання, які забезпечать здобуття необхідних студентам професійних умінь та навичок. Основними функціями викладача в такій взаємодії є функції посередника, інструктора, наставника, менеджера, який допомагає студентам розвинути здатності до пошуку, систематизації та аналізу інформації, віднайти свій шлях в інформаційному лабіринті знань. Суб'єктність

викладача в освітньому процесі визначає його здатність до засвоєння, оволодіння та здійснення активної самостійної педагогічної діяльності, зміни педагогічної дійсності, інноваційних, креативних та прогресивних перетворень як у самому собі, так і в студентах та, взагалі, в педагогічному процесі [7, 10 та ін.].

Як основні складники характеристики викладача-суб'єкта освітнього процесу виокремимо операційний, світоглядний та рефлексивний компоненти [3 та ін.].

*Операційний компонент* моделі викладача включає в себе систему професійних знань, умінь та навичок, що відповідають вимогам професійної діяльності, функціям і обов'язкам, які закріплені в кваліфікаційній характеристиці. Особливості зазначеної системи полягають в тому, що вона:

- визначається особливою взаємодією між педагогом, студентом та освітнім середовищем, зумовленою як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками;
- потребує сформованості академічних, перцептивних, мовних, експресивних, організаторських, комунікативних якостей;
- здійснюється на основі гносеологічної, аксіологічної, творчої, комунікативної особистісних характеристик викладача.

*Світоглядний компонент* характеризується динамічною системою особистісних якостей, які визначають суб'єкта педагогічного процесу як унікальну, неповторну індивідуальність, що є пріоритетною домінантою суспільного буття. Її особливості полягають в:

- усвідомленні педагогічного середовища як сучасного соціо- та полікультурного простору, у якому здійснюються гуманістично-спрямована соціальна взаємодія;
- сформованості професійно-особистісної готовності до гуманізації освітнього середовища, що сприяє розвитку міжособистісної толерантності учасників навчального процесу, їх устремлень до співпраці та взаєморозуміння;
- активній участі у процесі створення освітнього середовища як простору духовного, етичного, естетичного, інтелектуального розвитку його суб'єктів;
- прагненні постійно співвідносити власну діяльність, коригувати дії, наміри та інтереси з діяльністю, потребами та інтересами інших суб'єктів педагогічного процесу.

*Рефлексивний компонент* – це складний психологічний феномен, що виявляється у здатності викладача формувати власну активну позицію щодо своєї діяльності та до самого себе як її суб'єкта з метою критичного аналізу, обміркування та оцінювання ефективності, а також задля визначення оптимальних шляхів розвитку студентів у педагогічному процесі. Потреба в самоосвіті та здатність до неї сприяють формуванню системи розвинених, гнучких професійних знань і мислення, збагачують «Я-концепцію» педагога, забезпечують успішне розв'язання нестандартних, ускладнених нових професійних завдань.

Наступним суб'єктом у три-суб'єктній моделі навчального процесу є *суб'єкт, що навчається* – студент, що є членом особливої соціально-демографічної групи, до основних функцій якої належать: а) сприйняття матеріальних та духовних цінностей, напрацьованих суспільством на попередніх етапах розвитку; б) аналіз та оцінювання сучасного соціального буття; в) продукування нових форм розвитку суспільства. Саме тому в сучасному освітньому процесі змінилося ставлення до студента, який із пасивного спостерігача перетворюється на активного учасника, навіть співучасника, співавтора освітньої діяльності [2; 7].

У характеристиці студента – суб'єкта педагогічного процесу виокремимо також три компоненти: операційний, світоглядний та рефлексивний.

*Операційний компонент* розкриває умови формування системи знань, умінь, навичок та необхідних способів дій, які сприяють контрольованому засвоєнню когнітивного, професійного та соціального досвіду. Характерні особливості розглядуваного компонента [1; 2]:

– суб'єктність студента, яка виражається через рівень активності, автономності, креативності в педагогічному процесі, що відображають його здатність до швидкої адаптації в освітній ситуації, саморегуляції, творчого ставлення до навчальної діяльності, самостійності, відповідальності, ініціативності та розуміння власної відповідальності за створення умов для свого розвитку;

– основні риси студента як суб'єкта навчальної діяльності - його вміння самостійно визначати цілі та приймати рішення в ситуації вибору; здатність до усвідомлення та прийняття задач навчальної діяльності, спроможність їх самостійно визначати; володіння орієнтовними основами діяльності; потреба в регулюванні власної поведінки та діяльності у відповідності до прийнятих задач; здатність усвідомлено оцінювати результати своєї діяльності та вносити до неї корективи;

– засвоєння навчальної інформації та необхідних практичних навичок здійснюється на основі підготовки до майбутньої професійної діяльності;

– навчальний процес відбувається в кілька стадій: початкова стадія – стадія адаптації до навчання у вищому навчальному закладі; друга стадія – ідентифікація з вимогами навчальної та навчально-професійної діяльності; третя стадія – самореалізація в освітньому процесі на основі взаємозв'язку з зовнішніми педагогічними впливами; четверта стадія – самопроекування професійного становлення.

Характеристика *світоглядного* компонента, що визначає сформованість системи поглядів, знань, переконань, власної життєвої філософії, яка спирається на засвоєну раніше систему знань і здатність до абстрактно-теоретичного мислення полягає в тому, що світогляд студента, як одного з суб'єктів три-суб'єктної дидактики:

– у сучасних умовах формується під впливом глобальної суперечності між потребою в цілісному, внутрішньо несуперечливому світогляді та складністю його формування через наявність множинності світоглядів;

– є найбільш складною синтетичною формою духовного сприйняття дійсності, що містить філософські, економічні, політичні, соціологічні, моральні, естетичні, релігійні, наукові та ін. переконання;

– є виявом самосвідомості, що визначає самооцінку власної індивідуальності, поведінки, якостей, рис, а також характеризує особливості взаємодії зі світом.

*Рефлексивний компонент* визначає сукупність інтелектуальних умінь студента – суб'єкта освітньої системи, що процесуально пов'язані з самоспостереженням, інтроспекцією, ретроспекцією, спрямовані на усвідомлення та розв'язання професійних та суспільних задач, співставлення та узагальнення власної діяльності та надають можливість сформулювати цілісне уявлення про світ, про знання, цілі, зміст, форми, способи та засоби власної діяльності, здатність до критичної самооцінки власної діяльності в минулому, сучасному та майбутньому часі.

Третім суб'єктом навчального процесу є *суб'єкт, що визначає інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище* [7; 8; 11], який може бути охарактеризовано як «сукупність знанієвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань» [11]. Структуру третього

суб'єкту освітньої системи охарактеризуємо за принципами побудови середовища, особливостями його організації та формами взаємодії елементів.

*Принципи побудови* інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища (ІКПС) зорієнтовані на розвиток особливостей, здібностей, індивідуальності, особистості того, хто навчається; на розкриття педагогічного, особистісного, творчого потенціалу того, хто навчає; на розширення предметних, методичних, інформаційних, програмних, технічних можливостей середовища, у якому відбувається процес навчання [6; 11 та ін.]. Виокремимо три групи принципів побудови ІКПС: Принцип самості передбачає створення в навчальному середовищі умов для розвитку особистості як суб'єкта діяльності та соціальних відносин, розкритті всіх притаманних їй властивостей, індивідуальних здібностей та інтересів, активізації внутрішніх резервів, здатності до саморозвитку та формування професійної компетентності; Принцип взаємності визначає необхідність організації навчального процесу в ІКПС на основі комунікації його суб'єктів; Принцип проектування – конструювання ІКПС має відбуватися на основі глибоких знань щодо цілей, змісту, технологій навчання, різноманітних технологічних елементів, засобів навчання та способах їх поєднання. Одночасно, освітній процес повинен бути гнучким, варіативним, багатофакторним, спрямованим на забезпечення умов для виявлення та структурування суб'єктивного досвіду, розвиток індивідуальних здібностей, соціалізацію кожного його учасника.

*Організація* ІКПС має відповідати вимогам сучасної освіти та сприяти досягненню наступних цілей [7 та ін.]: забезпечення якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку соціально-економічного середовища; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями та потребами; підготовка суб'єктів навчального процесу до життєдіяльності в інформаційному суспільстві з глобальним ринком праці; створення умов для реалізації потенційних можливостей викладачів та студентів, для задоволення їх освітніх потреб, розвитку соціальної та професійної мобільності; забезпечення сприятливого мікроклімату всередині ІКПС, що характеризується відкритістю, довірою та підтримкою; формування інформаційно-комунікаційної культури, мотиваційної, когнітивної та організаційної готовності до інноваційної діяльності.

*Взаємодія* між суб'єктами ІКПС є формою організації їх сумісної діяльності, що ґрунтується на співробітництві, спрямована на досягнення спільних цілей та результатів, в процесі якої відбувається обмін діями, необхідними для розвитку та становлення особистості, генези індивідуальності [4 та ін.]. Сумісна діяльність між суб'єктами середовища відбувається на трьох рівнях [4]: рівні міжособистісного взаємовпливу, що передбачає духовний саморозвиток, засвоєння цінностей, поєднання внутрішніх світів; рівні міжособистісної взаємодії, спрямованої на засвоєння групових норм, ролей, схем діяльності; рівні співробітництва, що забезпечує такий рівень взаємодії, на якому суб'єкти освітнього процесу поєднуються в єдину функціональну систему із взаємозалежними та взаємообумовленими зв'язками.

Засобом взаємодії суб'єктів навчального середовища виступає спілкування, що є проекцією взаємовідносин між ними та визначає поле культурних і навчальних смислів, текстів, діалогів, на основі яких відбувається становлення особистісної позиції суб'єктів навчання.

Загальний результат діяльності досягається через взаємодію з *об'єктом навчання*, що визначається як об'єктивний світ, який пізнається та перетворюється у відповідності до потреб суб'єктів навчальної діяльності та у відповідності до законів і закономірностей



існування даного світу [2, 9 та ін.]. Отже, суб'єкти освітньої системи (і викладач, і студент), можуть виступати також і об'єктами навчального середовища, оскільки їх самих можна вивчати (їх досвід, знання, поведінку, психологічні особливості). Тому, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в педагогічному процесі має досить розмиті границі.

Модель три-суб'єктних відносин в освітньому процесі вищих навчальних закладів може бути побудованою як взаємодія трьох суб'єктів (суб'єкту, який навчає; суб'єкту, який навчається та суб'єкту, що визначає інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища), яка відбувається на основі спілкування (що визначається як засіб взаємодії) та спрямована на пізнання об'єктивного світу (як об'єкту навчання). Результатом вказаної взаємодії є формування індивіда, здатного (в процесі виконання професійних, суспільних обов'язків, та в особистому бутті) до перетворення об'єктивної реальності на суб'єктивну та спрямованого на самопізнання, самореалізацію, самовдосконалення. Графічне представлення побудованої моделі наведено на рис. 1.

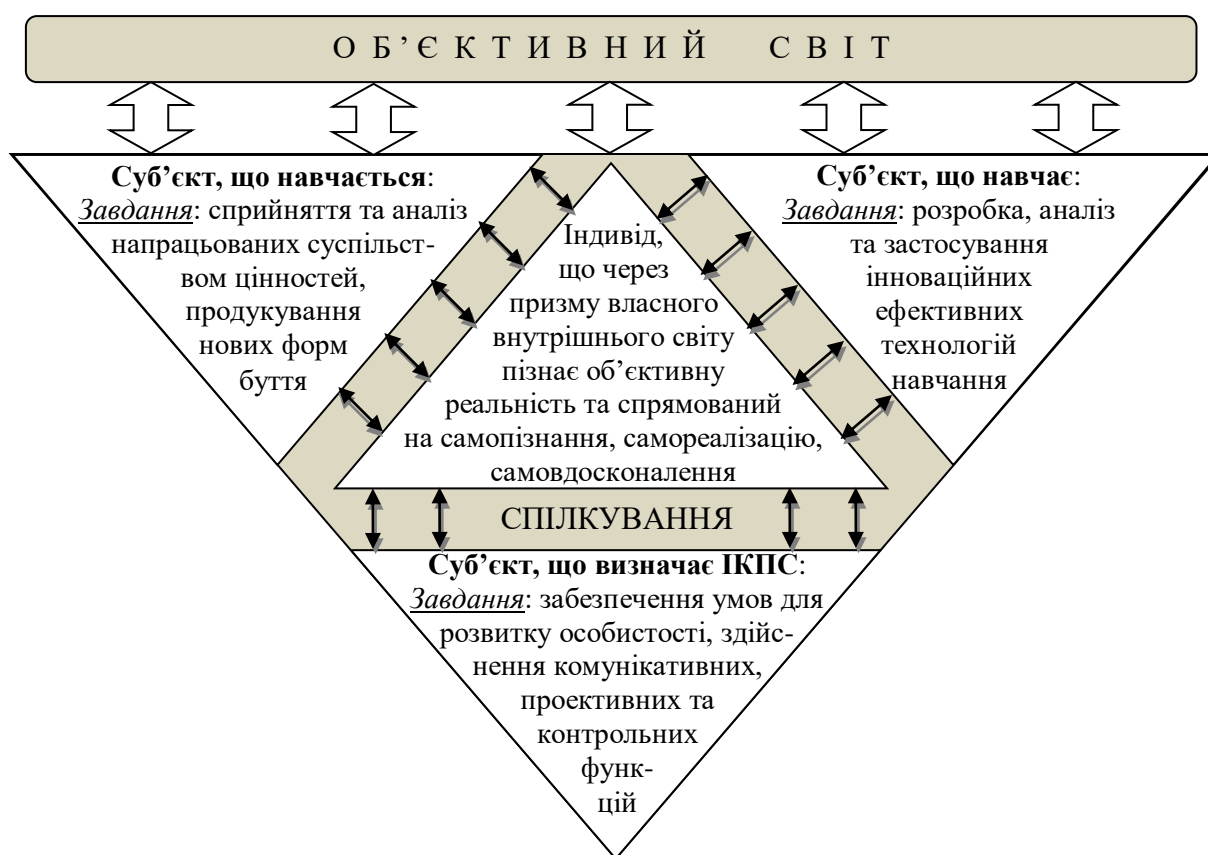


Рис. 1. Модель три-суб'єктних відносин в освітньому процесі

## Література

1. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика - 2006. – № 5. – С. 60–61.
2. Васильев П. В. К вопросу о субъектах и объектах педагогического процесса / П. В. Васильев // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 2. – С. 19–26.
3. Деніжна С. О. Рефлексія у контексті розвитку інноваційної культури педагога / С. О. Деніжна // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2009. – Вип. 143. – С. 83–90.
4. Линник Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-

педагогический аспект / Е. О. Линник // Инновационные образовательные технологии. - 2013. - № 4 (36). - С. 48–54. **5. Мачуліна І. І.** Викладач вищої школи в умовах модернізації освіти: побудова теоретичної моделі / І. І. Мачуліна // Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI: [материалы Международной науч.-практ. конф., Харьков, 1 февр. 2012 г.]: в 2 ч. - Харьков: Изд-во НУА. - 2012. - Ч. 2. - С. 23–29. **6. Мушинская О. В.** Психологические особенности личности в структуре педагогических способностей преподавателя / О. В. Мушинская // Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI: [материалы Международной науч.-практ. конф., Харьков, 1 февр. 2012 г.]: в 2 ч. - Харьков: Изд-во НУА. - 2012. - Ч. 2. - С. 35–43. **7. Онищенко І.** Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у моделі трисуб'єктних відносин / Ірина Онищенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. - 2013. - Вип. 47. - С. 31–37. **8. Петухова Л. Є.** Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / Петухова Л. Є. - Херсон, 2009. - 564 с. **9. Попов А.** Открытое образование: философия и технологии / Александр Попов. - Москва : УРСС, 2013. - 256 с. **10. Слободчиков В. И.** Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопросы психологии. - 1996. - № 4. - С. 72–80. **11. Співаковський О. В.** До оцінювання взаємодії у моделі «Викладач – студент – середовище» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, Н. А. Воропай // Наука і освіта. - 2011. - № 4/С. - С. 401–405.

**РОЗДІЛ 4**  
**ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ:**  
**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

УДК [37.015.31:78]:37(438)

*Анжеліка Бондаренко*

**ПОЛЬСЬКІ ДОСЛІДНИКИ ПРО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ**  
**ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ**

Бондаренко А. В. Польські дослідники про музично-естетичний розвиток учнів загальноосвітніх шкіл.

У статті досліджується проблема музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл Польщі. Освітлюється питання розвитку музичних здібностей, творчого розвитку дітей засобами музичного мистецтва. Розглянуто різні аспекти педагогічної роботи вчителів музики з урахуванням сучасних пріоритетів освіти.

*Ключові слова:* навчання та освіта, учитель музики, навчально-виховний процес, музичні здібності, творчий розвиток.

Бондаренко А. В. Польские исследователи про музыкально-эстетическое развитие учеников общеобразовательных школ.

В статье исследуется проблема музыкально-эстетического развития учеников общеобразовательных школ в Польше. Освещается вопрос развития музыкальных способностей, творческого развития детей средствами музыкального искусства. Рассмотрено различные аспекты педагогической работы учителей музыки с учётом современных приоритетов образования.

*Ключевые слова:* обучение и образование, учитель музыки, учебно-воспитательный процесс, музыкальные способности, творческое развитие.

Bondarenko A. V. Polish researchers about musical and aesthetic development of comprehensive schools students.

In the given article the author shows the problem of musical and aesthetic development of comprehensive schools students in Poland. The questions of music abilities development and children's creative development by means of music are highlighted in the article. The article deals with different aspects of the educational work of music teachers taking into account the modern priorities of education.

*Key words:* teaching and education process, the teacher of music, educational process, musical ability, creative development.

Передумовою гармонійної інтеграції України до світової педагогічної спільноти постає реформування національної педагогічної освіти, незважаючи на сучасне складне економічне становище. Як засвідчує практика, у навчальному процесі залежить не тільки від матеріального забезпечення. Співпраця з освітніми осередками інших держав сприяє удосконаленню освіти України, поширенню цінностей, розвитку педагогічної галузі, сприяє виробленню нових поглядів на проблеми, що стоять перед сучасними учителями-практиками. Знання, за висловом Геракліда, постають другим сонцем для тих, хто їх пізнає.

Країна Польща входить до складу європейських країн, що прагнуть до збереження

традицій, та вироблення нових підходів до виховання й розвитку дітей у загальноосвітніх школах відповідно до освітніх засад музично-естетичного розвитку учнів, і необхідних для гармонійного співіснування в соціумі. Іоанна Лоренс зазначає, що освіта повинна навчати дітей і молодь «умінню жити» в сучасному світі змін. Спостереження за процесом розвитку музичної освіти у європейських країнах, вивчення педагогічного досвіду провідних учителів музичного мистецтва, педагогічних проблем і способів їх розв'язання, безперечно, сприяє переосмисленню процесу здійснення музично-естетичного розвитку підростаючого покоління українців з урахуванням надбань вітчизняних дослідників. У Рапорті Комітету Експертів про освіту в Польщі національним пріоритетом визначено освітні реформи, як реакцію на сучасний стан та актуальні проблеми, що перш за все постають як пошук відповідей на виклик XXI століття [1, с. 272].

Одним із напрямків запровадження Європейської освітньої системи в системі вищої освіти України є осмислення ролі учителя музичного мистецтва у процесі музично-естетичного розвитку учнів сучасності. Вивчення і дослідження наукових праць польських педагогів-дослідників у напрямку удосконалення педагогічної діяльності учителів музики в загальноосвітніх школах є актуальним.

Сучасний етап становлення педагогічної освіти в Польщі відзначається суттєвими освітніми реформами, що спрямовані до підвищення престижу професії вчителя музики. Чимало польських дослідників розглядають проблему навчання, пов'язану з реформами початкової, середньої і вищої освіти. Мета навчання й очікування суб'єктів навчання, безумовно, різні. У польській педагогічній літературі використовуються такі синоніми навчання, як: процес навчання, безперервне навчання, подальше навчання, безперервна освіта, навчання протягом життя, освіта протягом життя, невинна освіта, невинне навчання дорослих, невинне навчання.

Аналіз наукових праць польських педагогів-дослідників показав, що оновились вимоги до вчителя музики. У дослідженнях виокремлено потребу суспільства у такій особистості вчителя музики, яка здатна розв'язувати сучасні професійні завдання, наділена стійким усвідомленням про якості вчителя музики загальноосвітньої школи, а також знаннями про особистісний розвиток. Також зазначається про важливість усвідомлення учителем музики своїх потенційних педагогічно-музичних можливостей, перспектив професійного росту, що спонукає його до постійного творчого пошуку, та передбачає глибоке розуміння музичного розвитку учнів. Складаючи різні навчальні програми, учитель музики враховує як пізнавальний розвиток, так і музичні здібності усіх учнів класу незалежно від наявності у них абсолютного слуху. Учитель музичного мистецтва повинен сприяти активізації учнів під час творчої навчальної діяльності. У дослідженнях зазначається, що лише учитель музики з високим рівнем професійної підготовки та особистісного музичного розвитку здатен допомогти учням пізнавати музичне мистецтво, сприймати загальнолюдські цінності. Наше дослідження показало, що здобутки польських освітян щодо ефективного музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл залишаються недостатньо вивченими у вітчизняній педагогічній науці.

*Метою статті* є розгляд досліджень польських науковців щодо музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл Польщі.

Особистість учителя й особливості педагогічної праці досліджують Є. Бадура, С. Балеїн, З. Влодарський, С. Гавлік, М. Джем'янович, М. Дебессе, К. Конажевський, С. Кравцевіч, М. Лобоський, В. Наврочинський, Дж. Пітер, Дж. Шварж та інші, що розглядають учителя як неповторну особистість, наділену багатьма рисами та такою, яка

володіє засобами досягнення визначених цілей навчання учнів. До характерних рис учителя Дж. Шварж відносить: зацікавленість до практичної дидактично-виховної діяльності; витривалість; почуття відповідальності; уміння повідомляти знання та сприяти їх закріпленню; вміння здійснювати діагностування щодо індивідуальних особливостей характеру учня; здатність урахувати здібності учнів [7].

Кінга Левандовська, розглядаючи проблему педагогічної праці вчителя музики, визначає цю діяльність як невичерпне джерело радості й задоволення від співпраці з учнями загальноосвітньої школи, яким учитель повідомляє знання з галузі культури та мистецтва, розвиває емоційну чуттєвість до музики, навчає грі на простих музичних інструментах. Одночасно, Дж. Куявинський зазначає про труднощі, з якими стикаються вчителі музики, а саме: небажання учнів брати участь у самодіяльних виступах; побоювання щодо здійснення навчальних дій; побоювання щодо негативної оцінки інших учнів; неухважність учнів. Окрім цього, А. Яновський спираючись на результати експериментальних досліджень, констатує той факт, що вчителі усвідомлюють важливість умотивованості учня, і хотіли б мати учнів із високим рівнем мотивації до навчання. Тривалий час учителі вимушені були використовувати власний педагогічний досвід, досвід інших педагогів, підтверджений науковими дослідженнями, власну інтуїцію, кілька відомих педагогічних технік не для підвищення інтересу до навчання, а задля налагодження дисципліни у класі.

Б. Немерко навчання визначає як спонукування вчителем учня до здобуття навчального досвіду для розвитку здатності до перетворення певної інформації. З. Мисляковкі основою принципів навчання визначає закономірності, що спрямовують процес викладання й учіння, до зазначених принципів відносить: свідоме й активне ставлення до навчання, наочності, міцності здобутих знань; систематичність і логічність побудови навчального матеріалу. С. Куновський зазначає, що особистісний підхід здійснюється учителями в Польщі, як послідовне ставлення до учня як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта виховної взаємодії. Дослідник зауважує, що завдяки сумісній діяльності учителя та учня уможливується пробудження в кожному учні особистості [3]. Спираючись на це, Кжиштоф Пездек розглядає індивідуальність як безсумнівну та найвищу цінність, що підтверджує гідність кожної людини. Також дослідники зазначають про необхідність урахування в навчальному процесі особливостей сучасних учнів. Так, Барбара П'ятковська називає сучасних учнів «цифровими дітьми», які не усвідомлюють світ без інтернету, e-mail, мобільних телефонів, засобів мультимедіа. Сучасні учні спроможні одночасно сприймати відомості, здійснювати пошук в Інтернеті, слухати музику, розмовляти на Gadu-Gadu. Такі учні характеризуються як активні споживачі, які не завжди прагнуть до саморозвитку [4, с. 6].

Проблемі музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітньої школи в Польщі приділяють увагу такі дослідники, як: А. Бялковський, В. Думара, Ч. Куписевич, З. Курковський, Дж. Рейковський, С. Шуман та інші. У загальній теорії навчання польські дослідники спираються на парадигму усебічного навчання, що уможливує гармонійний розвиток як інтелектуальної, емоційно-мотиваційної та діяльнісної сфер, сприяє інтеграції чотирьох складників навчання: відкриття, пізнання, діяльність, засвоєння.

Поряд із тим, такі дослідники як Г. Гембріс, Є. Гордон, В. Девідсон, А. Кемп та інші науковці, розглядаючи питання щодо чинників, які впливають на музичний розвиток дитини, доходять висновку, що кожна людина є музикальною. М. Кежковський проводить дослідження серед населення Польщі, отримує такі результати: 68 % – люди музикальні, 14 % – наділені музикальністю нижче середнього рівня, 14 % надзвичайно обдарованих

музикально, близько 2 % людей наділені музикальним талантом, і 2 % респондентів визначаються як геніальні. Отже, дослідник доходить висновку, що людей немусикальських узагалі не існує [2, с. 17]. Поряд із тим, дослідники Д. Сергіант і С. Рохе зазначають, що якщо музичне навчання дитини розпочато ще в дошкільному віці, то має місце можливість виявлення в такій дитині абсолютного слуху. Так, Д. Сергіант провів дослідження серед 1500 респондентів, з'ясувалося, що серед учнів, які розпочали займатись музикою від двох до чотирьох років 92,6 % виявилось з абсолютним слухом, а серед учнів, які почали вивчати музичне мистецтво у шкільному віці було виявлено з абсолютним слухом 34 % [6, с. 135–143].

У Польщі в загальноосвітніх школах учні вивчають такий предмет як «Наука про музику». Цей шкільний предмет охоплює інформацію щодо різних галузей знань про музику: історія музики, музична література, польський музичний фольклор, інструментознавство, а також музичне виконавство. Вивчення учнями цього предмета забезпечує не тільки здобуття знань і музичних умінь, передбачених навчальною програмою, але й музичний розвиток, що забезпечує емоційний супровід інтелектуального процесу. Кінцевою метою вивчення учнями навчального предмета постає засвоєння ними доробку музичної культури, а також питання підготовки учнів до участі в музичному творчому житті.

Ч. Купісевич, В. Оконь, розглядаючи процес музично-естетичного розвитку учнів на заняттях «Наука про музику», зазначають про вплив навчального середовища на цей процес, де необхідним складником постає естетичне оформлення класу, наочні засоби навчання, що під час організації учителем музики занять сприяє досягненню учнями навчального результату. Проте, С. Попек уважає, що таке матеріальне оснащення класу для музичного розвитку учнів потребує створення вчителем музики творчої атмосфери. Дж. Рутковяк розглядаючи методи навчання, що пропонуються вчителю музики для роботи з учнями, називає їх «готовим продуктом» спрямованим на динамізацію навчального процесу, суб'єктом якого постає сам учитель музики [5, с. 336]. За допомогою цих методів учителі музичного мистецтва у школі намагаються якнайкраще впливати на розвиток учнів завдяки забезпеченню їх знаннями та вміннями, впливом на систему цінностей, музичний смак, мотивацію учнів. За дослідженням В. Девідсона щодо значення для учня першого вчителя музичного мистецтва, учні, які досягли високих навчальних результатів, вважають учителя музичного мистецтва цікавим, приємним, професійним музикантом. Водночас учні, які не отримали високої оцінки своїх навчальних результатів, запам'ятали свого першого вчителя музичного мистецтва як некомпетентного, неприємного. Тобто з часом в учнів сформувалась зовсім протилежна думка про одного і того ж вчителя музичного мистецтва.

До того ж дослідники підкреслюють значення позитивної емоційної атмосфери, у якій учні пізнають музичне мистецтво, засвоюють загальнолюдські цінності. У цьому процесі вчителі музики використовують різні форми й методи навчання, залучаючи учнів до співпраці на занятті «Наука про музику». Під час таких занять учителі музики не тільки здійснюють організацію навчальної діяльності учнів у класі, але й намагаються залучити їх до участі у фестивалях, концертах і навіть музичних конкурсах. Також учителі музики залучають учнів до позаурочної діяльності, до форм якої відносяться екскурсії, наприклад, до костюлю для прослуховування органної музики.

На ґрунті досліджень польської наукової педагогічної літератури можна дійти висновку, що вагомого значення мають зусилля польської громади й держави в піднесенні музично-естетичного розвитку підрастаючого покоління. Звертаючись до досвіду розв'язання цієї проблеми у своїх польських колег, ми з'ясували, що педагогічна діяльність

учителя музики передбачає оцінювання як своїх практичних дій, так і відкритості до етичних цінностей, усебічної відповідальності. Якість музично-естетичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл має особливого значення, оскільки саме на етапі фізичного та психічного розвитку дитини закладається фундамент всебічного розвитку, формується творчий потенціал, розвиваються музичні здібності. Урахування світового педагогічного досвіду необхідне задля здійснення пошуків ефективних способів, залучення учнів загальноосвітніх шкіл до чуттєвого пізнання творів музичного мистецтва, розвитку музичних здібностей, зацікавлення вокально-виконавською діяльністю та творчою діяльністю на уроках музичного мистецтва.

Перспективи подальшого дослідження убачаємо у вивченні досвіду польських педагогів-дослідників щодо розвитку майбутніх учителів музики у вищих навчальних педагогічних закладах освіти.

### Література

- 1. Banach Cz.**, Edukacja nauczyciela wobec wyzwań transformacji systemowej s reformy edukacji, [w:] A. Siemak-Tylikowska, K. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata. – Warszawa, 1998. – 272 s.
- 2. Kierzkowski M.** Analiza wybranych czynników warunkujących rozwój muzyczny dziecka / Sztuka. Kultura. Edukacja, red. G. Konkol, Wydawnictwo «Bernardinum», 2010. – 99 s.
- 3. Kunowski S.** Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa, 2001. – 312 s.
- 4. Piątkowska B.** Wstęp. Czas na wychowanie. Głównie konteksty i uwarunkowania Barbara Piątkowska (red.). – Wałbrzych, 2009. – 309 s.
- 5. Rutkowiak J.** Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli. Pytanie, dialog, wychowanie. (w:) (red.) J. Rutkowiak PWN. Warszawa, 1992. – S. 316–336.
- 6. Sergeant D. C.** Experimental investigation of absolute pitch Journal of Research in Music Education. – 1969. – S. 135–143.
- 7. Schwarz J.** Badania nad osobowością nauczyciela. – Wałbrzych : «Nowa Szkoła», 1962. – 253 s.

УДК 37.378.615:74.5

*Ліана Буданова*

## ЗМІСТ, ЗАСОБИ І СТРУКТУРА ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

Буданова Л. Г. Зміст, засоби і структура діагностування рівня підготовки майбутніх фармацевтів у вищих навчальних закладах східноєвропейських країн.

У статті розкрито та проаналізовано зміст, засоби і структуру діагностування рівня підготовки майбутніх фармацевтів у вищих навчальних закладах східноєвропейських країн за рівнем підготовки, за розподілом навчальних дисциплін за циклами підготовки. Також зазначено знання, практичні навички, необхідні для діагностування підготовки фахівців фармації.

*Ключові слова:* зміст, засоби, структура, діагностування, рівень підготовки, цикли підготовки, практичні навички.

Буданова Л. Г. Содержание, средства и структура диагностики уровня подготовки будущих фармацевтов в высших учебных заведениях восточноевропейских стран.

В статье раскрыты и проанализированы содержание, средства и структура диагностики уровня подготовки будущих фармацевтов в высших учебных заведениях

восточноевропейских стран согласно их уровню подготовки, распределению учебных дисциплин по циклам подготовки. Также указаны те знания и практические навыки, которые являются необходимыми для диагностики подготовки специалистов для фармацевтической отрасли.

*Ключевые слова:* содержание, средства, структура, диагностика, уровень подготовки, циклы подготовки, практические навыки.

Budanova L. G. The content, tools and structure of the diagnostic of future pharmacists' training level in higher educational institutions of Eastern European countries.

The article deals with the content, tools and structure of the diagnostic of future pharmacists' training level in higher educational institutions of Eastern European countries according to their training level, distribution of educational disciplines on training cycles. Knowledge and practical skills that are necessary for the diagnostics of specialist training for pharmaceutical industry have been analyzed. The need for deeper study of foreign higher pharmaceutical education has caused an urgent requirement of time to achieve a higher level of global pharmaceutical sector development. So, it becomes important to analyze the positive experience in reforming foreign higher pharmaceutical education. The experience of Eastern European countries is close to Ukraine. Eastern European and Ukrainian models of future pharmacists' professional training have much in common and distinguishing features caused by historically formed traditions and national features, socio-economic and spiritual development of states, conceptual foundations of educational policy. So, the conducted research has found out that in the educational process the integration of humanitarian and professional component in the training of future specialist for pharmaceutical industry; individualization and differentiation of education; professional orientation in teaching humanitarian, socio-economic and natural sciences haven't been implemented.

*Key words:* content, tools, structure, diagnosis, level of training, training cycles, practical skills.

Необхідність глибокого вивчення зарубіжної вищої фармацевтичної освіти значною мірою зумовлена нагальною вимогою часу – вийти на вищий світовий рівень розвитку фармацевтичного сектору. Тому важливого значення набуває аналіз позитивного досвіду реформування зарубіжної вищої фармацевтичної освіти.

Близьким для України є досвід східноєвропейських країн, які вже багато років розвиваються в умовах ринкової економіки, налагоджуючи форми співпраці у рамках «загальноєвропейського дому» та інтегруючи багатокладну економіку до світового ринку. Східноєвропейська та українська моделі професійної підготовки майбутніх провізорів мають багато спільних та відмінних рис, зумовлених історично сформованими традиціями, особливостями національного, соціально-економічного, духовного розвитку держав, концептуальних засад освітньої політики. Цілком закономірно, що досвід східноєвропейських країн щодо професійної підготовки фармацевтичних кадрів становить значний інтерес для вітчизняних педагогів, науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій останніх років показав, що різні аспекти досліджуваної проблеми висвітлюються в наукових працях, присвячених стратегії розвитку європейської освіти та особливостям підготовки фахівців (Н. Авшенюк, Г. Алексєєвич, А. Алексюк, А. Барбарига, В. Базуріна, Н. Бідюк, А. Василюк, Н. Воскресенська, Б. Вульфсон, В. Герье, І. Іванюк, К. Корсак, О. Лещинський, А. Лиферов, Г. Лукичов, Г. Марченко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Синенько, Н. Федорова) Діагностування рівня



підготовки засобами педагогічної тестології розглядались у працях вітчизняних (І. Булах, Є. Михайличів, І. Підласий, Л. Романишина, А. Хутірський та ін.) і зарубіжних (Б. Блум, Р. Готтсданкер, К. Інгенкамп, Г. Лиман, Д. Орі, Д. Равен, Ф. Сміз, Е. Стоунс, Є. Торндайк та ін.) педагогів-дослідників. Загальні питання професійної підготовки та змісту професійної освіти розкриті С. Батишевим, В. Галузинським, В. Козаковим, О. Коваленко, В. Ледньовим, Н. Ничкало, С. Шапоринським, М. Черпінським та ін. Окремі питання підготовки медичних і фармацевтичних кадрів досліджені І. Зупанцем, Є. Мілерян, З. Мнушко, В. Чернихом.

*Мета статті* полягає в розкритті змісту, засобів і структури діагностування рівня підготовки майбутніх фармацевтів у вищих навчальних закладах східноєвропейських країн.

Формування єдиної «Європи знань», зближення цілей, стандартів, моделей вищої освіти стали адекватною відповіддю вищої школи на зростаючу конкуренцію у світі, особливо з північноамериканським регіоном.

З початку 90-х років в Україні в системі фармацевтичної освіти, поступально реалізуються міжнародні стандарти, а саме:

- успішно працює інститут магістратури ;
- затверджено державні та галузеві стандарти фармацевтичної освіти;
- в рамках програми якості підготовки кадрів упроваджені інтегровані іспити для діагностики професійних умінь та навичок майбутніх фармацевтів.

Фармацевтична освіта в нашій країні завжди вирізнялася високим новаторським потенціалом. При цьому, зберігаючи великі традиції фармацевтичних шкіл, забезпечуючи високу якість освітніх послуг, демонструючи гнучкість, вона завжди адекватно відповідала усе зростаючим вимогам ринку праці.

Особливо наочні в цьому плані докорінні зміни у вищій фармацевтичній освіті, ініційовані Національним фармацевтичним університетом. За останні 20 років наочно збільшився спектр фармацевтичних спеціальностей, зросла кількість фармацевтичних факультетів. Поряд з трьома відомими авторитетними центрами підготовки фармацевтичних кадрів: у Харкові (Національний фармацевтичний університет), у Львові (на фармацевтичному факультеті Львівського національного медичного університету), в Запоріжжі (на фармацевтичному факультеті Запорізького державного медичного університету) відкрито ще 19 факультетів. Отже, в Україні сформувалася потужна система фармацевтичної освіти, наближена до європейської за кількісними показниками.

Проведення дослідження є актуальним у сучасних умовах. Нині перед вищою фармацевтичною освітою стоїть нелегке завдання переходу до нового мислення, впровадження основних положень європейської освіти, осмислення сутності передбачуваних реформ. Глибокий аналіз особливостей фармацевтичної освіти 5 східноєвропейських країн допоможе простежити тенденції і прийняти зважене і обґрунтоване рішення.

Тридцять років тому в Європі почав напрацьовуватися політичний консенсус щодо нової ролі вищої освіти, особливо у професійній її компоненті, на європейському ринку праці, який поступово об'єднується в єдиний економічний простір. Формування єдиної «Європи знань», зближення цілей, стандартів, моделей вищої освіти стали адекватною відповіддю вищої школи на зростаючу конкуренцію у світі, особливо з північноамериканським регіоном [1; 3]. Для того щоб вступити до Болонської співдружності Україні необхідно провести серйозний порівняльний аналіз вітчизняної системи науки та освіти з європейською (болонською моделлю). За результатами цього аналізу визначити, що необхідно змінити в нашій системі і почати відповідні реформи. Ці реформи вже не зможуть

бути «косметичними», вони повинні торкнутися корінних основ нашої науки та освіти. Здійснюючи їх, ми повинні відповісти на питання: чому і як слід навчати в сучасному світі гострої конкуренції? Ми не зможемо уникнути реальної інтеграції вітчизняної науки та освіти. Через відмову від освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» виникне необхідність запропонувати еквівалентну систему іншого рівня [2]. Це особливо важливо для підготовки і кваліфікації лікарів та провізорів. Доведеться приймати нелегкі рішення щодо системи наукових ступенів кандидатів і докторів наук та принципів їх присудження. На шляху цих реформ виникає ще багато складних проблем. Але особливість найближчого періоду часу в тому, що уникнути позначених перетворень вже неможливо.

З початку 90-х років в Україні в системі освіти, зокрема медичної та фармацевтичної, поступально реалізуються міжнародні стандарти, а саме:

- успішно працює інститут магістратури;
- затверджено державні та галузеві стандарти фармацевтичної освіти;
- в рамках програми якості підготовки кадрів впроваджені інтегровані іспити «Крок – 1», «Крок – 2», на черзі «Крок – 3» [2].

Слід також зазначити, що медичні і фармацевтичні спеціальності, як і раніше, залишаються найбільш привабливими для іноземців. Сьогодні з 27 тисяч іноземців – представників 110 держав, більше половини навчаються в медичних та фармацевтичному ВНЗ. Не викликає сумніву реалізація в Україні одного з найважливіших положень представлених у Болонській декларації, Празькому комюніке та інших документах – «Навчання через усе життя». Система безперервної фармацевтичної освіти ефективно працює, але нині зазнає серйозної модернізації.

Мабуть, «слабкою ланкою» в системі фармацевтичної освіти сьогодні є низька активність академічних обмінів студентами та представниками з європейськими ВНЗ, однак і в цьому напрямку окреслені серйозні зрушення.

Другим важливим кроком має стати прийняття урядом усвідомленого рішення, яке ґрунтувалося б на потребах проведення згаданих реформ і яке було б покладено в основу рішучої зовнішньої політики держави, спрямованої на інтеграцію вітчизняної системи науки та освіти до Європейського простору.

Проаналізовано зміст, засоби і структуру діагностування рівня підготовки майбутніх фармацевтів у таких вищих навчальних закладах східноєвропейських країн: медичний університет, фармацевтичний факультет, Софія, Болгарія; медичний університет, фармацевтичний факультет, Гданськ, Польща; медичний університет, школа фармації, Лодзь, Польща; Варшавська медична академія, фармацевтичний факультет, Варшава, Польща; Ягиллонський університет, факультет фармації та медичної аналітики, Польща; Вроцлавський медичний університет, фармацевтичний факультет, Польща; медичний університет Крайови, фармацевтичний факультет, Румунія; університет медицини та фармації «Карол Давила», фармацевтичний факультет, Румунія; університет Камениус, фармацевтичний факультет, Братислава, Словаччина; Медичний університет Альберт Сент Георги, фармацевтичний факультет, Сегед, Угорщина; медичний університет Земмельвайса, фармацевтичний факультет, Угорщина; Печський медичний університет, фармацевтичний факультет, Угорщина; університет Чарльза, Градец-Кралове, фармацевтичний факультет, Чехія [4, с. 23–25; 5; 7].

У таблиці № 1 наведено розподіл дисциплін за циклами підготовки.

Таблиця 1.

**Розподіл дисциплін у % за циклами підготовки**

Країна	Хімічні дисципліни	Фізико-математичні дисципліни	Біологічні дисципліни	Фармацевтичні дисципліни	Медичні дисципліни	Суспільні науки	Загальні дисципліни, практика
Болгарія	31.0	7.0	11.0	13.0	24.0	7.00	7.00
Чехія	17.0	5.0	8.0	22.0	19.0	13.00	16.00
Угорщина	27.2	5.2	5.2	16.0	28.5	3.88	14.22
Польща	21.3	4.1	8.0	15.9	38.2	6.20	6.20
Румунія	26.1	8.7	15.8	14.1	24.9	3.70	6.60
Словаччина	28.8	8.8	10.9	14.4	27.6	3.40	6.00

Проаналізовано та представлено у таблиці № 2 терміни та освітньої-кваліфікаційні рівні підготовки.

Таблиця 2.

**Терміни підготовки магістрів фармації**

№	Країна	Освітній рівень	Терміни підготовки	Термін практики
1.	Болгарія	Магістр фармації	5 р	Практика – 10 місяців
2.	Угорщина	Магістр фармації	5 р.	Практика в аптеці – 6 місяців
3.	Польща	Магістр фармації	5 р.	Практика – 12 місяців
4.	Румунія	Магістр фармації	5 р.	Практика – 6 місяців
5.	Словаччина	Магістр фармації	5 р.	Практика – 6 місяців
6.	Чехія	Магістр фармації	5 р.	Практика – 6 місяців

Також проаналізовано працевлаштування фармацевтів та наведено у таблиці 3.

Таблиця 3.

**Занятість фармацевтів**

№	Країна	Населення	Громадський	Госпітальний	Промисловий
		(млн.)	фармацевт	фармацевт	фармацевт
1.	Болгарія	7.6	6,000	114	1000
2.	Чехія	10.5	6,000	220	15
3.	Угорщина	10	4,900	350	1200
4.	Польща	38.1	21,534	1,100	NA
5.	Румунія	21.5	13,500	692	100
6.	Словаччина	5.4	2,900	159	200

Проаналізувавши зміст, засоби та структуру діагностування рівня підготовки майбутніх фармацевтів у Болгарії, Чехії, Польщі, Румунії, Угорщині та Словаччині, зазначимо знання, практичні навички, необхідні для діагностування підготовки фахівців фармації у вищезазначених країнах залежно від виду діяльності: *Управління* (Належна практика закупівель, Уміння вирішувати проблеми, Фармакоекономіка, Облік запасів, інвентаризація; *Управління фінансами*, Юридична компетентність, Процедура проведення тендера); *Фармацевтична допомога* (Структура медико-санітарної допомоги, Терапевтичний

моніторинг ЛЗ, Патолофізіологія, Фармакотерапія, Фармакокінетика, Навички внутрішньої та міжпрофесійної / особистої взаємодії, Компетентність у клінічній галузі, Ятрогенні захворювання); *Інформація, освіта і спілкування* (Збереження, пошук (в електронних базах даних) і використання інформації, Навички спілкування, Знання методів проведення наукових досліджень і оцінки, Навички в соціально-поведінковій сфері); *Забезпечення якості* (Продукція, послуги, знання процесів, Аналітичні/технічні навички, Навички у сфері контролю якості, Уміння проводити оцінку, Ресстраційний облік); *Наукові дослідження у сфері системи охорони здоров'я* (Епідеміологія-біостатистика, Громадська охорона здоров'я, Дослідження системи охорони здоров'я, Клінічні дослідження, Оцінка літератури); *Фармацевтичне виробництво* (Фармацевтична технологія, Прилади, Новаторство, Біофармація і фармацевтична мікробіологія); *Регламентування і етика* (Закони і нормативні акти для робітників охорони здоров'я, Розв'язання конфліктів, Схеми сертифікації/гармонізації, Медикаменти та нормативний акт (для людини/тварини); *Маркетинг* (Етичні принципи бізнесу, Навички спілкування, Навички міжособистісних відносин, Навколишнє середовище / робоче місце та фінансові навички) [1].

Проведений аналіз змісту, засобів та діагностування рівня підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі засвідчив, що в навчально-виховному процесі не були втілені: інтеграція гуманітарного та фахового складника у професійній підготовці майбутнього фахівця фармацевтичної галузі; індивідуалізація й диференціація навчання; професійна спрямованість у викладанні гуманітарних, соціально-економічних та природничо-наукових дисциплін. Зміст навчальної й виробничої практик спрямований на формування спеціалізовано професійних умінь та навичок і не передбачає формування комунікативних, психологічних компетентностей, професійно важливих якостей майбутніх фахівців фармації.

### Література

**1. Згуровський М. З.** Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський. – Режим доступу : <http://kpi.ua/bologna>. **2.** Наказ МОЗ України від 13.09.2010 р. № 769 «Про затвердження концепції розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України на 2011–2020 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.apteka.ua/article/57908> **3.** Council Directive 85/432/EEC of 16 September 1985 concerning the coordination of provisions laid down by Law, Regulation or Administrative Action in respect of certain activities in the field of pharmacy. – Access mode : [Electronic resource]. – Access mode: [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Recognition/dir\\_prof/SECTORAL/85\\_432\\_pharm.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Recognition/dir_prof/SECTORAL/85_432_pharm.pdf). **4.** Developing pharmacy practice. A focus on patient care. Handbook. – Access mode : [Electronic resource]. – 2006 edition / K. Wiedenmayer, R. S. Summers, C. A. Mackie [etc.]. – WHO with IPF, 2006. – 87 p. [fip/publications/ Developing Pharmacy Practice / DevelopingPharmacyPracticeEN.pdf](http://www.who.int/publications/DevelopingPharmacyPractice/DevelopingPharmacyPracticeEN.pdf). **5.** FIP statement of policy on good pharmacy education practice [Electronic resource]. – Approved by FIP Council in Vienna in September 2000. – Access mode : [http://www.fip.org/www/uploads/database\\_file.php?id=188](http://www.fip.org/www/uploads/database_file.php?id=188). **6.** Офіційний сайт МОНУ. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/58/>. [Електронний ресурс]. **7.** The role of the pharmacist in the health care system. Preparing the future pharmacist: curricular development [Electronic resource] / Report of the third WHO consultative group on the role of the pharmacist, Vancouver, Canada, 27–29 August 1997. – Access mode : <http://www.opas.org.br/medicamentos/site/UploadArq/who-pharm-97-599.pdf>.

## ІНТЕГРУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА В ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Волікова М. М. Інтегрування педагогічних ідей А. С. Макаренка в діяльність сучасних загальноосвітніх та вищих навчальних закладів.

У статті проаналізовано педагогічні ідеї та погляди видатного українського педагога А. С. Макаренка в контексті сучасних освітніх реалій: усебічний розвиток і самоствердження особистості, формування особистісної зрілості, особливості професійної діяльності педагога в контексті гуманістичної освіти. З'ясовано, наскільки думки А. С. Макаренка про педагогічну техніку та майстерність є актуальними на сьогодні. Обґрунтовується думка про те, що дійсний шлях розвитку виховної та освітньої системи ХХІ століття має бути діалектичним розвитком педагогічної теорії та практики ХХ століття.

*Ключові слова:* інтеграція, педагогічна спадщина А. С. Макаренка, освіта, виховання.

Воликова М. Н. Интегрирование педагогических идей А. С. Макаренко в деятельность современных общеобразовательных и высших учебных заведений.

В статье проанализированы педагогические идеи и взгляды выдающегося украинского педагога А. С. Макаренко в контексте современных образовательных реалий: всестороннее развитие и самоутверждение личности, формирование личностной зрелости, особенности профессиональной деятельности педагога в контексте гуманистического образования. Выяснено, насколько мысли А. С. Макаренко о педагогической технике и мастерстве являются актуальными на сегодня. Обосновывается мысль о том, что действительный путь развития воспитательной и образовательной системы ХХІ века должен быть диалектическим развитием педагогической теории и практики ХХ века.

*Ключевые слова:* интеграция, педагогическое наследие А. С. Макаренко, образование, воспитание.

Volikova M. N. The integration of pedagogical ideas of A. S. Makarenko in the activities of modern comprehensive and higher education institutions.

The article analyzes the pedagogical ideas and views of outstanding Ukrainian educator A. S. Makarenko in the context of contemporary educational realities: comprehensive development and self-esteem, the formation of personal maturity, peculiarities of professional activity of a teacher in the context of a humanistic education. It was clarified how the thoughts of A.S. Makarenko about teaching technique and skill are current today. The idea that the actual path of the educational system development of the twenty-first century should be the dialectical development of pedagogical theory and practice of the twentieth century has been substantiated.

*Key words:* integration, pedagogical heritage of A. S. Makarenko, education, upbringing.

Інтегрування української педагогічної освіти до загальноєвропейського та світового освітнього простору вимагає усвідомлення концептуальних засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки як майбутнього вчителя загальноосвітньої школи, так і викладача вищого навчального закладу. Нині історико-педагогічний аналіз розвитку освіти щодо зміни філософсько-освітньої парадигми свідчить, що на її специфіку на різних етапах

розвитку суспільства мали вплив переважно загальносистемні соціальні чинники. Саме останні визначали той синтез концептуально-освітніх ідей та цінностей виховання інституційних, фундаментальних, праксеологічних характеристик освіти, які нині формують оригінальну філософсько-освітню парадигму. Задля ефективного розв'язання сучасних освітніх проблем залишається актуальним звернення до педагогічного досвіду та видатних науковців, педагогів-практиків, які заклали основи теорії навчання та виховання. У цьому інтеграційному процесі педагогічна спадщина видатного українського педагога Антона Семеновича Макаренка (1888-1939 рр.) слугує надійним критерієм ефективності та переваг у системі освіти. Видатного педагога цікавили найактуальніші навчальні та виховні проблеми, а саме: розвиток і самореалізація кожної особистості, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, особливості комунікативних можливостей вчителя, особливості розвитку учнівського колективу, володіння педагогічною технікою, без якої не може бути гарного вихователя – майстра тощо.

Сучасний науковий дискурс репрезентує численні наукові дослідження в галузі макаренкознавства. Так, проблеми теорії та практики А. С. Макаренка представлено в роботах вітчизняних (І. Гетманець, М. Гетманець, Н. Дічек, І. Зязюн, С. Карпенчук, М. Окса, М. Ярмаченко та ін.) та зарубіжних (В. Беляєв, Л. Гриценко, І. Козлов, В. Кумарін, С. Невська, А. Фролов, О. Ілалтдінова, Т. Корабльова, З. Вайтц, В. Зюнкель, Х. Расмуссен, Л. Фрезе, Г. Хілліг та ін.) науковців. У нашому дослідженні цінними є праці, присвячені питанням загальної та професійної підготовки майбутніх фахівців (П. Воловик, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Махмутов, Н. Ничкало), інтеграційних процесів в освіті (М. Берулава, В. Безрукова, Л. Васіна, Р. Гуревич, І. Козловська, Р. Мустафіна, Л. Сліпчишин, Я. Собко, Н. Талізін, Ю. Тюнников, Т. Якимович та ін.). Однак проведений аналіз наукової літератури, засвідчив, що на сьогодні існують певні суперечності між традиційною оцінкою макаренківської педагогічної концепції і сучасним баченням її змісту, зокрема в питаннях навчання та виховання молодого покоління. Через це окреслена проблема потребує подальшого розроблення й вивчення.

*Метою статті:* на основі аналізу науково-публіцистичної спадщини А. С. Макаренка показати, що ідеї та погляди видатного педагога ХХ століття можуть слугувати методологічною основою для розроблення змісту середньої та вищої освіти.

Проблема виховання й навчання молоді людини, яка б відповідала сучасним освітнім запитам, є вкрай важливою. Кожне століття формує свої виховні еталони, але вічними залишаються ідеї, цінності та погляди. У зв'язку з цим педагогічні ідеї, запропоновані А. С. Макаренком, розглядаються освітянами з позицій контекстуально-інтеграційного підходу, на основі якого можна відобразити педагогічний досвід у системі загальнопедагогічної підготовки як сучасного вчителя, так і викладача ВНЗ. Сучасні науковці І. Зязюн, І. Кривонос, Н. Тарасевич у своїх розвідках слушно зауважують, що: «у макаренківській спадщині криються величезні резерви перетворень усієї шкільної справи, резерви більш якісного виконання програми навчання й виховання дітей та молоді, що відповідає потребам часу» [1, с. 42].

Відомий український макаренкознавець академік Н. Ярмаченко вважає: «творча спадщина А. С. Макаренка ніяк не обмежується часовими рамками свого створення, тобто 20–30-ми роками ХХ століття. Вона є справжньою науковою педагогікою, яка спрямована в майбутнє. У ній фактично нічого немає застарілого. Усі узагальнення й висновки Антона Семеновича не тільки можуть, а й повинні бути застосовні в сучасних умовах, відповідно до вимог реформи загальноосвітньої і професійної школи...» [11, с. 189]. Таку ж позицію щодо

значущості науко-педагогічної спадщини А. С. Макаренка у навчально-виховному процесі демонструє багато науковців. В. Сластьонін уважає, «...спадщину Антона Семеновича явищем світової педагогічної культури, яка склалася в результаті багаторічної безкомпромісної боротьби за утвердження принципово нового погляду на виховання підростаючої людини, за утвердження науки про її соціалізацію та розвиток» [9, с. 5]. Наведені вище цитати, на наш погляд, допоможуть інтегрувати низку педагогічних ідей та положень А. С. Макаренка в діяльність сучасного загальноосвітнього та ВНЗ.

Передусім слід зазначити, що поняття «інтеграція» не нова категорія в системі освіти. У сучасній науковій літературі пропонується велика кількість визначень поняття «інтеграція» та всі вони, спираючись на первинний смисл (від лат. слів *integr* – цілий, повний та *integratio* – доповнення) підкреслюють, що «інтеграція» – це відновлення, доповнення, об'єднання частин у ціле. У нашому випадку ближчим є тлумачення терміна «інтеграція» дослідницею І. Козловською, яка трактує його як систему знань, форм, методів і технологій навчання. Спираючись на різні інтерпретації терміна «інтеграція», Л. Масол виводить класифікацію інтеграцій. Серед видів інтеграцій науковець виокремлює такі різновиди, як: «інтеграція форм організації навчання й виховання, що реалізується в межах інтегрованого заняття, та інтеграція способів взаємодії педагога й студента, що втлумачується як інтегративна педагогічна технологія» [8, с. 8]. Отже, поняття інтеграція науковцями розглядається як процес становлення цілісності, взаємопроникнення елементів одного об'єкта до структури іншого, підкреслюють, що її результатом є не просто сума об'єктів чи поліпшення їх якості, а новий об'єкт з новими властивостями [2, с. 13].

Аналіз історико-педагогічних досліджень показує, що феномен інтеграції в навчальному процесі не новий і був предметом особливої уваги освітян у всі історичні періоди. Так, у 20–30 роках ХХ століття науковцями розпочинаються інтенсивні пошуки нових педагогічних технологій. Термін «технологія» в радянську педагогіку ввів саме А. С. Макаренко, як стрижень педагогічної системи. У цьому розумінні педагогічна спадщина А. С. Макаренка, залишена у вигляді літературних творів, лекцій, стенограм, може надати практичну допомогу педагогу-початківцю в пізнанні певних питань, які стосуються виховної техніки. Ще на початку ХХ століття у своїх наукових розвідках А. С. Макаренко наголошував: «Я певен, що в майбутньому в педагогічних вишах неодмінно викладатимуть і постановку голосу, і пози, і володіння своїм настроєм. І без цього я не уявляю собі роботи вихователя. Звичайно, постановка голосу має значення не тільки для того, щоб гарно співати чи говорити, а й для того, щоб уміти як найточніше, владно висловлювати свої думки та почуття. Все це питання виховної техніки» [7, с. 111]. Ця розлога цитата є свідченням того, що педагогічна система А. С. Макаренка піддається інтегруванню, моделюванню, прогнозуванню, передбаченню нестандартних моделей систем і підструктур з урахуванням кінцевого прогнозованого результату та відповідних результативних зрізів. Використовуючи сучасні технології навчання, у Криворізькому педагогічному інституті кожному студенту/студентці надається можливість розвивати власний інтелект, здібності до саморозвитку, самоорганізації, бути мобільним та конкурентоспроможним на ринку праці.

Беззаперечне значення педагогічних ідей та праць А. С. Макаренка в розробленні цілей виховання: «Для кожної епохи і для кожного покоління, – вважав А. С. Макаренко, – мета виховання повинна визначатися діалектично, тобто її потрібно знаходити у вимогах суспільства в даний час» [4, с. 425]. Наголошуючи на важливості визначення мети виховання, А. С. Макаренко наполягав: «Я під цілями виховання розумію програму людської особи, проблему людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст

особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, і геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути» [3, с. 105]. Зрозуміло, що педагог обмірковує глобальну проблему освітньо-виховного процесу, яка є актуальною в усі періоди розвитку педагогічної науки і практики. Тож, у наведених вище міркуваннях мета виховання постає в єдності із завданнями, які кожна історична епоха ставить перед суспільством, а суспільство – перед школою чи ВНЗ.

Як відомо, А. С. Макаренко сам мріяв про те, щоб написати книгу «Педагогіка» й ставився до цієї галузі знань з особливою повагою і пошаною, і водночас вимогливо до тих, хто їх продукував: «Я особисто переконаний ось в чому: коли ми візьмемо звичайну школу, віддамо її до рук добрих педагогів, організаторів, вихователів, і ця школа житиме 20 років, то протягом цих 20 років в добрих педагогічних руках вона повинна пройти значний шлях, що система виховання на початку і в кінці повинна дуже відрізнитися одна від одної. Взагалі педагогіка є найбільш діалектична, рухлива, дуже складна й різноманітна педагогічна наука. Ось це твердження і є основним символом моєї педагогічної віри» [5, с. 104]. Ці міркування характеризують А. С. Макаренка як людину, яка з болем переживала за всі ті зміни, які відбувалися в педагогічній теорії та практиці першої половини ХХ століття. Окрім цього, педагог вирізнявся своєю прогностичністю, далекоглядністю, вмінням мислити перспективно. У цьому і є його унікальність та неповторність в історії педагогічної думки.

Ще однією вагомою заслугою А. С. Макаренка було правильно організоване виховання культури взаємин статей, а саме стосунки колоністів (дівчат і хлопців). Основний принцип таких взаємин полягав у тому, що кохання має закінчуватися шлюбом. У своїх спогадах педагог зауважував: «...з хлопцями легше вести бесіди на делікатні теми, ніж з дівчатами, які все заперечують, що їм хтось подобається» [10, с. 68]. Проте, на думку А. С. Макаренка, правильне виховання має бути тільки спільним: «Як у житті люди разом, так і виховуватися вони повинні разом, і тоді нормально буде йти життя дівчат та юнаків» [6, с. 127]. Аналізуючи погляди видатного педагога на проблему спільного виховання дівчат і хлопців, можна з упевненістю стверджувати, що виховання за А. С. Макаренком – це не навчання молодого покоління статевої моралі, де на першому місці є біологічні бажання і потяги людини, а виховання в майбутньому чоловікові вміння бути порядним батьком, мужчиною, а в майбутній жінці – вміння бути матір'ю, жінкою в усіх численних виявах життя. І в кожному випадку неодмінно – бути самим собою, тобто людиною неповторної індивідуальності.

Багато цінних педагогічних порад А. С. Макаренко надавав щодо формування педагогічного колективу. Так, у лекції «Педагогіка індивідуальної дії» педагог доходить висновку, що «колектив педагогів повинен бути дібраний не випадково, а утворений розумно. Тут повинна бути певна кількість старих, досвідчених педагогів, і неодмінно повинна бути дівчина, яка тільки що закінчила педагогічний виш, яка ще ступати не вміє. Але вона повинна бути неодмінно. Саме тут відбувається містерія педагогіки, коли така дівчина приходить в старий колектив і педагогів і вихованців, починається невловно тонка історія, яка визначає успіх педагогічний» [7, с. 114]. Педагога непокоїло й те, що колективи вчителів складаються здебільшого стихійно, випадково, із тих людей, які пропонують свої послуги. З огляду на складність проблеми у життєвих планах А. С. Макаренка були наміри відкрити закони побудови педагогічного колективу, але йому так і не вдалося цього здійснити.

Ідеї А. С. Макаренка в царині самоврядування отримують нові імпульси для реалізації



в учнівському та студентському середовищі. Уже в перші роки роботи в колонії імені М. Горького (1920–1928 рр.) А. С. Макаренко, зважаючи на контингент своїх вихованців, займався активними пошуками способів подолання таких негативних явищ, як кругова порука, ворожнеча і бійки, зосередження надмірної влади в руках старших колоністів й одержання ними певних привілеїв тощо. Вагомою роллю з-поміж таких способів педагог надавав залученню колективу колоністів до вирішення соціально значущих задач й організації його багатоманітних відносин з іншими колективами. Таке розуміння сутності колективу та його виховних функцій зумовило його погляди на сутність поняття «самоврядування» та знайшло своє відображення в художніх творах, головним чином, у «Педагогічній поемі», «Прапорах на баштах», у «Книзі для батьків» численних статтях, які представляють собою оригінальну, витончену педагогічну систему. Розроблені та впроваджені на практиці А. С. Макаренко теоретичні засади та методичні положення в галузі самоврядування можна актуалізувати в сучасній педагогічній практиці, якщо: створити необхідні умови для реалізації відповідних прав і обов'язків всіх учасників навчального процесу; забезпечити постійне зростання соціальної значущості й моральної цінності роботи студентів в органах самоврядування; залучити їх до реального управління своїм колективом, розвивати в них соціально-трудова активність і самостійність. Нині самоврядування як засіб соціалізації особистості потрібно як учням, так студентству, тому що це – практична школа для тих, хто бажає спробувати себе в ролі керівника, адміністратора, лідера.

Отже, усе зазначене вище дозволяє визначити, що педагогічні ідеї та погляди А. С. Макаренка можуть слугувати міцним підґрунтям для забезпечення ефективного функціонування як загальноосвітніх, так і вищих навчальних закладів. Застосування ідей А. С. Макаренка та втілення їх у діяльність освітніх закладів наочно свідчить про подальший розвиток педагогічної теорії та практики, про її зростаючий зв'язок із життям нашого суспільства. Як показує навчально-виховна практика, теорія А. С. Макаренка діє та використовується і в Криворізькому педагогічному інституті безвідмовно, слід тільки враховувати важливу пораду макаренкознавців: «брати в А. С. Макаренка треба не конкретний, готовий досвід, а ідею його методів і підходів» [11].

Подальше вивчення питань щодо виховання дітей та молоді в педагогічній практиці А. С. Макаренка плануємо спрямувати на вивчення теоретичних і методологічних основ його доробку.

### Література

- 1. Зязюн І. А.** Гуманістична сутність майстерності А. Макаренка – вихователя / І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич // Педагогіка і психологія. – 1998. – №1. – С. 18–43.
- 2. Іванчук М. Г.** Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.
- 3. Макаренко А. С.** Проблеми шкільного радянського виховання / А. С. Макаренко : Твори в семи томах. – Т. 5. – Київ : Рад. школа, 1954. – 484 с.
- 4. Макаренко А. С.** Мої педагогічні погляди / А. С. Макаренко: Твори в семи томах. – Т. 4. – Київ : Рад. школа, 1954. – 428 с.
- 5. Макаренко А. С.** Загальні питання теорії педагогіки / А. С. Макаренко: Твори в семи томах. – Т. 5. – Київ : Рад. школа, 1954. – 482 с.
- 6. Макаренко А. С.** С любовью и тревогой : сборник / А. С. Макаренко; сост., вступ. ст., прим. А. К. Романовского, А. Т. Губко. – Київ : Изд-во УСХА, 1989. – 368 с.
- 7. Макаренко А. С.** Вибрані педагогічні твори // А. С. Макаренко. – Київ : Рад. шк., 1947. – 282 с.
- 8. Масол Л. М.** Зміст загальної мистецької освіти в Україні й за рубежом : Проблеми

виховання / Л. М. Масол // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3–4. – С. 69–79. **9. Слостенин В. А.** Макаренко как теоретик воспитания / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 5–7. **10. Хархан Г. Д.** Виховання сім'янина в педагогічній спадщині А.С. Макаренка / Г. Д. Хархан // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 1. – С. 66–71. **11. Ярмаченко Н. Д.** Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко : [книга для учителя] / Н. Д. Ярмаченко. – Київ : Рад. школа, 1989. – 191 с.

УДК: 378.011.3-051:80

*Дмитро Левчук*

## **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Левчук Д. В. Формування мовленнєвої культури майбутніх учителів філологічних спеціальностей як науково-педагогічна проблема.

У статті розглядається проблема формування мовленнєвої культури майбутніх учителів філологічних спеціальностей, з'ясовується сутність поняття «культура мовлення». Звертається увага на основні функції педагогічного мовлення та проблеми студентів, з якими вони стикаються у процесі мовлення.

*Ключові слова:* культура мовлення, мова, мовленнєва культура, функції мовлення, майбутні вчителі філологічних спеціальностей.

Левчук Д. В. Формирование культуры речи будущих учителей филологических специальностей как научно-педагогическая проблема.

В статье рассматривается проблема формирования культуры речи будущих учителей филологических специальностей, выясняется сущность понятия «культура речи». Обращается внимание на основные функции педагогической речи и проблемы студентов, с которыми они сталкиваются в процессе речи.

*Ключевые слова:* культура речи, язык, речевая культура, функции речи, будущие учителя филологических специальностей.

Levchuk D. V. Speech culture formation of future teachers of philology as a scientific and pedagogical problem.

The article deals with the problem of speech culture formation of future teachers of philological specialities; the concept of the term "culture of speech" has been defined. Attention to the basic functions of pedagogical speech and educational problems which students face during speech process is drawn.

*Key words:* speech culture, language, speech function, future teachers of philology.

Розбудова національної системи освіти в умовах становлення України як самостійної незалежної держави з урахуванням кардинальних змін в усіх галузях суспільного життя, історичних викликів ХХІ століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток освітньої галузі, не надають змоги забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі. Однією з цих проблем є поступове зниження рівня мовленнєвої

культури студентів.

Успішне опанування кожної професії неможливе без опанування культури мовлення і культури спілкування. На сьогодні проблема володіння вільним, справді культурним словом є особливо актуальною і важливою для тих, хто користується словом як основним інструментом своєї професії, передовсім для філологів, педагогів, чие мовлення не тільки головна зброя у фаховій діяльності, але й зразок свідомо чи несвідомо засвоєний, який сприймається учнями чи студентами. Це питання було предметом дослідження таких провідних вітчизняних науковців, як: С. Караман, Л. Мацько, М. Плющ, О. Пономарів, В. Сухомлинський, І. Ющук та ін.

Зазначимо, що функції та обов'язки викладачів філологічних спеціальностей – працівників навчального закладу – вимагають від них постійного самовдосконалення, високої особистісної культури, яка виявляється насамперед у культурі мовлення. Адже без цього вони не зможуть задовольнити різнобічні інтереси та запитання тих кого вони навчають, і завоювати їх довіру, авторитет та повагу. Особистість викладача, культура його поведінки і мовлення впливають на формування особистості кожного учня чи студента, котрих він навчає. Педагогічне керівництво процесом формування культури мовлення учня більшою мірою залежить від культури мовлення викладача, оскільки саме він завжди є еталоном для тих кого він навчає, взірцем для наслідування. Учень усвідомлює не тільки те, чого його навчають, на нього справляє вплив особистість Учителя, манера триматися, уміння спілкуватися з учнями, співробітниками тощо. Авторитет завойовується, формується тільки в результаті цілеспрямованої, наполегливої праці вчителя над собою, над підвищенням педагогічної кваліфікації й майстерності, естетичним самовдосконаленням, розширенням теоретичних знань та світогляду. Тому професійно-педагогічні якості майбутнього вчителя не можна сформуванати у відриві від виховання моральності та естетичної спрямованості його особистості. Недоліки естетичного виховання студентів негативно відбиваються на їхньому духовному розвитку, призводять до вияву однобокості в розумінні мистецтва, природи, що й виявляється у відсутності культури мовлення.

Проблема формування мовленнєвої культури студентів набирає популярності в 20-і роки ХХ ст. завдяки працям Г. Вінокура, В. Чернишова, Л. Щерби. Праці науковців були присвячені виявленню й опису частин мовної системи, що найбільш чутливі до порушення літературної норми, методам підвищення грамотності, розповсюдження знань про мову, виховання поваги до правильного мовлення. Особливу роль відіграли праці В. Виноградова, С. Ожегова, Д. Розенталя, Л. Успенського. У середині 80-х років ХХ ст. виходить з друку низка підручників з риторики Н. Кохтева, Ю. Рождественського та ін. В Україні цією проблемою займалися О. Аматыєва, Н. Бабич, А. Богуш, М. Ільаш, Г. Олійник, М. Пентилюк, С. Хаджирадева та ін. Розвиток мовленнєвої культури студентів у вищих закладах освіти України є актуальною проблемою, що потребує активних творчих пошуків та постійно залишається в центрі уваги. Від того, якою мовою звернеться викладач до студента, чи збільшить любов до рідного слова, залежить у подальшому мовний розвиток особистості.

*Метою статті* є дослідження проблеми формування мовленнєвої культури майбутніх учителів філологічних спеціальностей, з'ясування сутності поняття «культура мовлення».

Мова – історично усталена система звуків, лексики, правил словотворення і словозміни, побудови речень і тексту, якими користуються її носії для висловлення думок, передачі почуттів. Мова живе в мовленні, без якого вона не може здійснювати свою комунікативну функцію. Проте і мовлення, а відтак мовленнєва комунікативна діяльність,

неможливі без мови, її словникового складу, фонетичних законів, правил граматики. Це – конкретне вираження мовної системи індивідом, «мова в дії».

Мова і культура перебувають в одній поняттєвій площині і як духовні цінності органічно пов'язані між собою. Слово культура (від лат. *cultura* – догляд, освіта, розвиток) означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створило людство протягом своєї історії. Мова – це вияв культури. «Мова утримує в одному духовному полі національної культури всіх представників певного народу і на його території, і за її межами. Вона цементує всі явища культури, є їх концентрованим виявом» [2]. Плекаючи мову, дбаючи про її розвиток, оберігаючи її самобутність, ми зберігаємо національну культуру.

Культура мови – галузь мовознавства, що присвячена утвердженню (кодифікації) норм на всіх мовних рівнях. Використовуючи відомості історії української літературної мови, граматики, лексикології, словотвору, стилістики, культура мови виробляє наукові критерії в оцінюванні мовних явищ, виявляє тенденції розвитку мовної системи, проводить цілеспрямовану мовну політику, сприяє втіленню норм у мовну практику. Культура мови має регулювальну функцію, оскільки пропагує нормативність, забезпечує стабільність, рівновагу мови, хоча водночас живить її, оновлює. Вона діє між літературною мовою і діалектами, народнорозмовною, між усною і писемною формами [3, с. 52].

Культура мовлення передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання і побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункість, багатство і доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету. Головним завданням для студента-філолога у процесі професійної підготовки є формування мовленнєвої культури, щоб він умів комунікативно виправдано спілкуватися в будь-якій ситуації, дотримуючись норм літературної мови. Важливість і актуальність такого завдання визначається тим, що в роботі над підвищенням культури мовлення передовсім необхідно орієнтуватися на тих носіїв української мови, які використовують її як знаряддя спілкування і тому можуть впливати на мовленнєву культуру всього суспільства. Перше місце серед таких носіїв посідають учителі філологічних спеціальностей. Тому важливою є культура мовлення студентів-філологів – майбутніх учителів-словесників та її розвиток.

Але у наш час культурі мовлення студентів-філологів не приділяють належної уваги, хоча вона є мистецтвом удосконалення особистості засобами мови. Зазначимо, що під час формування мовленнєвої культури студентів-філологів необхідно враховувати такі принципи: комунікативного спрямування; комунікативно-педагогічної ситуативності; урахування психофізіологічних та інших індивідуальних особливостей мовця; дотримання вимог, що висуваються до кожного з видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); оптимального поєднання групових та індивідуальних форм роботи з урахуванням рівня підготовки та індивідуальних особливостей студентів; професійного спрямування в підготовці молодого спеціаліста [4, с. 3].

Студенту-філологу необхідно постійно здійснювати самоаналіз власного мовлення, щоб уникати помилок. У контексті нашого дослідження схарактеризуємо деякі ознаки того, що мовлення студентів далеке від досконалості, і їм необхідно виправляти власні недоліки: студентів часто просять повторити щойно сказані слова; у них помітний акцент; також втомлюється горло після десятихвилинної розмови; у їх слухачів через деякий час починає блукати погляд, бо вони говорять монотонно; студент втрачає контроль над голосом наприкінці довгого речення; люди звертають увагу на те, що він (часто несвідомо) повторює слівця або фрази типу «гм», «ну», «так», «знаєте», «угу», «так би мовити» тощо; студенти мають звичку зітхати, закусувати губу або виставляти її, цмокати язиком.

Важливою передумовою ефективності мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя є оволодіння її технікою, компонентами якої є голос, дикція, темп, ритм, інтонація, паузи. Названі компоненти – це своєрідна акустична система «відтворення людини людиною». Вони виконують важливі функції, зокрема створюють імідж людини, сприяють виявленню її індивідуальних психічних особливостей, передають емоційний стан мовця.

У системі формування мовленнєвої культури майбутнього вчителя важливо усвідомлювати основні функції, які має виконувати мовлення. Автори навчального посібника «Педагогічна майстерність» за редакцією І. Зязюна виокремлюють такі основні функції педагогічного мовлення: комунікативну – встановлення і регуляція стосунків між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку вихованців; психологічну – створення умов для забезпечення психічної свободи вихованців, вияву індивідуальних особливостей особистості, зняття соціально-фізіологічних затисків; пізнавальну – забезпечення оптимальних умов для сприймання навчального матеріалу учнями, формування в них емоційно-ціннісного ставлення до знань; організаційну – забезпечення раціональної й ефективної пізнавальної діяльності учнів [1].

Отже, формування мовленнєвої культури майбутніх учителів філологічних спеціальностей залежить від таких чинників: по-перше, повинна бути створена цілісна, єдина програма, спрямована на формування культури мовлення студентів-філологів, що пов'язує всі фахові дисципліни: практичний курс української мови, культуру мови, сучасну українську літературну мову, стилістику, риторичку тощо. По-друге, повинна розвиватися належним чином самостійна пізнавальна діяльність студентів засобами мови. Також текстові, інформаційні та інші матеріали в підручниках та посібниках з фахових дисциплін повинні більше використовуватись задля розвитку правильного мовлення майбутнього вчителя.

### Література

**1. Зязюн І. А.** Педагогічна майстерність: підручник [Електронний ресурс] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос. – Київ : Вища шк., 1997. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.ex.ua/5074950>. **2. Іванишин В. Я.** Мова і нація: тези про місце і роль мови в національному відродженні України / Іванишин В., Радевич-Винницький Я. – Дрогобич, 1994. – С. 93–94. **3. Мацюк З.** Українська мова професійного спілкування / З. Мацюк, Н. Станкевич. – Київ : Каравела, 2005. – 352 с. **4. Окуневич Т. Г.** Формування культури мовлення студентів-філологів [Електронний ресурс] / Т. Г. Окуневич. – 2013. – Режим доступу : <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/637/1> **5.** Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf). **6.** Техніка формування мовленнєвої культури вчителя [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://pedlib.com.ua/tehnika-formuvannya-movlennyevo-kulturi-vchitelya.htm>.

УДК 372.882

*Оксана Фенцик*

## ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ЕПІЧНОГО ТВОРУ В ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ: ІСТОРИКО-МЕТОДИЧНИЙ ОГЛЯД

Фенцик О. М. Проблема вивчення епічного твору в літературній освіті: історико-методичний огляд.

Статтю присвячено проблемі критичного аналізу методичної спадщини в галузі

методики викладання літератури другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Автор розглядає найгрунтовніші науково-методичні праці з проблеми вивчення епічного твору крізь призму виміру його змісту і форми, виокремлює найважливіші науково-методичні ідеї науковців, які донині посідають важливе місце в теорії і практиці методики викладання літератури.

*Ключові слова:* наукова спадщина, методика навчання літератури, літературна освіта, методична ідея, художній твір, зміст і форма твору, аналіз, принципи, шляхи, метод, прийом.

Фенцик О. Н. Проблема изучения эпического произведения в литературном образовании: историко-методический обзор.

Статья посвящена проблеме критического анализа методического наследия в области методики преподавания литературы второй половины ХХ – начала ХХІ века. Автор рассматривает основные научно-методические работы по проблеме изучения эпического произведения сквозь призму измерения его содержания и формы, выделяет важнейшие методические идеи ученых, которые до сих пор занимают важное место в теории и практике методики преподавания литературы.

*Ключевые слова:* научное наследие, методика обучения литературы, литературное образование, методическая идея, художественное произведение, содержание и форма произведения, анализ, принципы, пути, метод, прием.

Fentsyk O. M. The problem of epic studying in the literary education: historical and methodological review.

The article deals with the problem of critical analysis of methodological heritage of literature teaching methods of the second half of the ХХ – beginning of the ХХІ century. The author examines basical scientific and methodological works on problems of epic work studying through measuring its content and form, identifies the most important scientific and methodical ideas of scientists which still occupy an important place in the theory and practice of literature teaching methods.

*Key words:* scientific heritage, literature teaching methods, literary education, methodical idea, literary work, content and form of the work, analysis, method, technique.

На формування національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій школярів значною мірою впливає художня література. Однак виховний вплив художнього матеріалу на учнів значно посилиться, якщо вчитель приділить належну увагу спеціальному формуванню в них читацької культури, літературної компетентності, естетичних понять і смаків. Необхідність цієї роботи визначено в Концепції літературної освіти в Україні, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, навчальних програмах з української літератури в загальноосвітній школі. Цінним джерелом для подальшого розвитку теорії і практики викладання літератури у школі є науково-методична спадщина з проблеми вивчення літературного твору, осмислення якої допоможе ефективно обрати принципи, шляхи, методи, прийоми та засоби аналізу художнього твору.

У методичній науці вже здавна триває дискусія щодо аналізу літературного твору, зокрема у працях таких науковців: А. Бандура, Г. Беленький, Т. Браже, О. Богданова, Т. Бугайко, П. Волинський, М. Кудряшов, О. Мазуркевич, Н. Молдавська, Н. Падалка, М. Салтикова та ін. Значущими є наукові дослідження Т. Івахненко (методичні концепти

вивчення літературних творів з урахуванням жанрової специфіки), А. Ситченка (теоретико-методичні засади аналізу художнього твору у шкільному курсі), Л. Панчук (структурування навчальних завдань), О. Слижук (організація читацької діяльності старшокласників), Г. Токмань (екзистенціально-діалогічна концепція викладання літератури в школі) та ін.

*Мета статті* – дослідити й осмислити в контексті сучасних освітніх перетворень науково-методичну спадщину з проблеми вивчення епічного твору у школі крізь призму виміру його змісту і форми.

Проблема літературної освіти та виховання читачів завжди хвилювала науковців у різні історичні епохи: повне прочитання художнього твору є основою теоретичних знань і практичних вправ з літератури (Ф. Буслаєв); першочергово треба детально розглянути зміст твору, проте слід уникати вульгарного тлумачення літератури або зведення ідейно-художнього аналізу лише до розмов із приводу прочитаного (В. Стоюнін); значне місце у вивченні літератури посідає самостійна робота школярів (М. Пирогов); розвиток в учнів інтелектуальних здібностей до освоєння морального й естетичного потенціалу мистецтва слова (А. Острогорський).

Головним здобутком методичної науки вже на початку її становлення було ствердження виховної ролі літератури й необхідності засвоєння змісту твору, проте недооцінювався формовий аспект його вивчення.

Принцип аналізу художнього твору в єдності його змісту і форми ствердив у своєму посібнику «Методика викладання літератури» (1938 р.) відомий російський методист В. Голубков. Він уважав, що метою аналізу твору є розкриття його ідеї, вказував на виховний вплив мистецтва слова та особливість художніх образів. Було окреслено також шляхи аналізу епічного твору: послідовний (від епізодів до персонажів, через складання плану прочитаного, його переказ та обговорення, розкриття мовних засобів) та проблемно-тематичний, коли для аналізу обираються ті епізоди з тексту, які несуть найбільше ідейне навантаження. Однак помітну перевагу мав усе ж соціологічний аспект аналізу епічного твору, зміст якого сприймався як своєрідна ілюстрація до суспільно важливих і класово характерних подій та явищ. Кризу аналізу поглиблювала й неухага фахівців до теорії літератури, тому літературознавці завжди нагадували методистам про необхідність залучення досягнень науки про літературу в шкільну справу її вивчення.

Ще наприкінці 50-х рр. методисти визначили такі принципи аналізу літературного твору: науковості, історизму, єдності змісту й форми, а також естетичний. Вони дозволили говорити про цілісний підхід до вивчення літературного твору, вказували на необхідність його прочитання й особливу увагу приділяли розвитку читацької уяви; застерігали від зведення усієї роботи над твором до моральної проповіді й закликали до безпосереднього опрацювання тексту. Загалом, у 60-80-х рр. минулого століття були визначені основні засадничі положення вивчення епічного твору, які актуальні й досі.

Найбільш ґрунтовною працею, яка зберегла свою актуальність до наших днів, був тоді посібник для вчителів «Аналіз літературного твору», у якому автори детально висвітлили основні компоненти форми літературного твору, розкриття яких допоможе усвідомити його зміст, та наголошували, що до ідеї твору природніше йти через його форму. Вони стверджували: «Кожний художній твір необхідно вивчати як єдине ціле, в сукупності всіх його ідейно-художніх складників», зважаючи на закон нерозривної єдності змісту і форми [1, с. 3].

На потребу роботи над художніми образами, спостереження за розвитком дії,

композицією твору, його мовою вперше прямо вказувала М. Рибникова в «Нарисах з методики літературного читання» [8, с. 30–33]. На її думку, літературне читання є своєрідною школою поглядів, понять і мови. Тому важливо досягти осмислення змісту твору, розуміння авторського задуму, забезпечити сприйняття оповідання, засвоєння його образів та мови, на що й мають бути спрямовані зусилля словесника.

Конструктивний підхід більшості методистів до вивчення художнього твору дав змогу виробити найбільш прийнятні в школі шляхи його аналізу. Ще Т. Бугайко і Ф. Бугайко, наприклад, схарактеризували послідовний аналіз – «за ходом дії, від розділу до розділу» [2, с. 52], який передбачає, на їхню думку, розгляд художніх компонентів у взаємозв'язку і з авторською оцінкою дійсності. З'являється чітке розуміння того, що цілісний аналіз – не якийсь окремий шлях роботи над твором, а його мета, умова якісного проведення. Реалізується він і внаслідок застосування історичного підходу до зображуваного, що сприяє тіснішому зв'язку літературної освіти й потреб кожної особистості, єдності навчання із потребами життя й духовними потребами людини. Цілісний аналіз художнього твору забезпечується на основі таких принципів його проведення, як єдність змісту і форми, думки і почуття.

Цінними є роздуми О. Мазуркевича, який уважав, що на уроках літератури учні повинні досліджувати текст художнього твору з усім багатством змісту і форми, читати, роздумувати над ним, проникати в глибину слова письменника, художніх образів. Проте науковець зауважував: «Надмірно складний і одноманітний аналіз творів, спрощені трактування літературних явищ призводять до того, що вивчення художньої літератури втрачає свою образно-емоційну силу» [3, с. 178].

На виражальних якостях твору наголошує й К. Фролова, яка вказує на необхідність обґрунтованих суджень про ідейний зміст твору, виведених на основі його всебічного аналізу. Саме з аналізом вона пов'язує не лише мислинену, а й емоційну активність читачів, переконуючи, що поряд з єдністю змісту й форми в художньому тексті варто говорити і про єдність читацької (та й авторської) думки й почуття.

Склад твору вже сам у собі, – вважають Є. Маймін і Е. Слинїна, – передбачає норми його тлумачення: його компоненти даються й беруться у всій складності контексту, проливають світло один на одного й через зіставлення частин, внаслідок цілісного охоплення всього витвору неминує має розкритися центральна залежність та естетичний смисл як окремих частковостей, так і всього цілого. Естетичний вплив художнього твору на читачів неодмінно супроводжується емоціями, викликає в читачів відповідні настрої, сприятливі для тих чи тих роздумів, висновків і вчинків. Тому активізується аналіз у єдності емоційного й логічного чинників не лише ліричного чи ліро-епічного твору, а й епічного. Серед найбільш традиційних у школі називаються послідовний, пообразний і проблемно-тематичний шляхи аналізу художнього твору (Т. Бугайко, В. Неділько, З. Рез). Перспективними методисти вважають людинознавчу концепцію викладання літератури Є. Ільїна, чії ідеї навчального виховання набули наприкінці минулого століття великої популярності.

Цінним внеском у методику літератури є праці відомого вітчизняного науковця Є. Пасічника. На його думку, «зміст і форма літературного твору – нерозривна діалектична єдність. Художній твір повинен бути сприйнятий учнями як цілісна ідейно-художня структура» [6, с. 239]. Цю думку науковець підкріплює висуненням основних наукових принципів шкільного аналізу твору: врахування положення про діалектичну єдність змісту і форми; пильна увага до тексту; історичний підхід до осмислення літературних явищ;



«емоційний резонанс» читача у процесі сприйняття художнього образу; застосування дидактичних принципів аналізу.

Потребу глибокого осмислення читачем естетичного потенціалу художнього твору висував Б. Степанишин, підкреслюючи, що «...літературний твір постає перед учнями не як конгломерат тропів, фігур, композиційних і позакомпозиційних засобів, а як живий і пульсуючий витвір красного письменства» [10]. Важливо не лише помічати в тексті ті чи ті художні засоби, і не тільки визначати їхню ідейно-художню роль, а й відчувати з того задоволення, яке стосовно мистецтва називають естетичним. У спілкуванні з твором відбувається моральне самозаглиблення й естетичний зв'язок читача з автором, внаслідок чого здійснюється особистісний розвиток школярів. Своєрідними каналами цього зв'язку в літературному творі є саме компоненти його форми, на що вказував ще О. Потебня, водночас маючи на увазі й необхідність формування в читачів «агрегатів сприйняття», готових розкодувати художні деталі й картини.

Науковці-методисти О. Бандура і Н. Волошина застерігали і від надмірного заглиблення у зміст твору, що може призвести до абстрактного соціологування з приводу прочитаного, й навпаки – щоб не стати на шлях формалізму. Називаючи традиційні шляхи аналізу художнього твору (пообразний, проблемно-тематичний, послідовний), О. Бандура й Н. Волошина визначали й нові: мовно-стильовий та композиційний, наполягали на оновленні форм і методів вивчення літератури в школі.

Науковці С. Пультер та А. Лісовський звертають увагу на особливості сприймання художнього твору, з'ясовують основні складники його змісту й форми: тему, ідею, характер, тип, композицію, сюжет. З-поміж методичних прийомів опрацювання епічних творів вони називають такі: переказ, усне малювання, різні види творчих і самостійних робіт [7].

Шляхи аналізу значного за обсягом епічного твору на початку 90-х рр. висвітлюються групою літературознавців (В. Марко, Г. Ключек, В. Панченко та ін.). Вони стверджують: «... найточніше розуміння твору досягається лише вмілим аналізом його змісту й форми» [4, с. 5] і подають конкретні рекомендації, як це краще зробити. По-перше, вони вважають, що доцільно ширше практикувати аналіз, який би розпочинався з вивчення форми, а відтак вів би до розуміння змісту, і накреслюють схему аналізу твору в єдності його змісту й форми: «від деталі до провідної думки» твору [5, с. 6].

Навчально-технологічну концепцію літературного аналізу пропонує А. Ситченко [9], розробляючи її на прикладі прозових творів, що вивчаються в базовій і старшій школі. Його теоретична модель навчання учнів аналізу твору побудована з урахуванням специфіки мистецтва слова й передбачає реалізацію як традиційних, так й інноваційних принципів здійснення цієї роботи. Серед перших чільне місце посідає принцип аналізу твору в єдності його змісту й форми, серед інноваційних – принцип єдності емоційного й логічного факторів літературного навчання, адже найбільш повне усвідомлення учнями ідейно-художньої цілісності твору забезпечується під час розкриття взаємодії в конкретному тексті компонентів його змісту й форми, у процесі й унаслідок чого активізуються й повертають до конструктивного руслу читацькі думки й почуття.

На основі викладеного вище можна стверджувати, що науковий підхід до вивчення художнього твору має вибудовуватися з урахуванням традицій (на основі набутого досвіду) й інновацій. Аналіз науково-методичної спадщини надав змогу визначити деякі аспекти вивчення художнього твору: слід керуватися принципами єдності змісту і форми та думки й почуття; науковості, історизму; дати учням уявлення про літературний твір як цілісне ідейно-

естетичне явище, навчити їх сприймати й осмислювати художній твір як факт мистецтва та через емоційне сприймання словесно-художнього мистецтва усвідомлювати сенс людського життя; увагу учнів слід зосереджувати не лише на подіях твору, а й на тих його компонентах, художніх деталях, які допоможуть виявити виразність, спостерігаючи красу мови, образних висловів, описів, композиційної довершеності тексту; вчити школярів помічати метафоричну форму й переносний зміст, підтекст виучуваного твору; слід однаково уникати як надмірної соціологізації, так і формалізму в роботі над твором; аналіз твору має будуватися з урахуванням його жанрово-родової специфіки; уникати шаблонності, урізноманітнювати шляхи, методи і прийоми вивчення художнього твору.

Актуалізація потреби осмисленого й естетичного сприйняття художнього твору зумовлюється взаємозв'язком його змісту і форми, розкрити усю складність якого допоможуть інноваційні технології роботи над текстом – саме в цьому й убачаємо перспективу подальших досліджень.

### Література

**1. Бровко І. Б.** Аналіз літературного твору: [посіб. для вчителів] / І. Б. Бровко, М. Х. Коцюбинська, Г. К. Сидоренко. – Київ : Рад. школа, 1959. – 166 с. **2. Бугайко Т. Ф.** Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – Київ : Рад. школа, 1973. – 176 с. **3. Мазуркевич О. Р.** Метод і творчість / О. Р. Мазуркевич. – Київ : Рад. школа, 1973. – 255 с. **4. Марко В. П.** І вічна таїна слова: аналіз великого епічного твору: [посіб. для вчителя] / В. П. Марко, Г. Д. Ключек, В. Є. Панченко і ін. – Київ : Рад. школа, 1990. – 205 с. **5.** Наукові основи методики літератури: [навч.-метод. посіб.] / за ред. д. п. н, проф., чл.-кор. Н. Й. Волошиної. – Київ : Ленвіт, 2002. – 344 с. **6. Пасічник Є. А.** Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: [навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти] / Є. А. Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000. – 384 с. **7. Пультер С. О.** Методика викладання української літератури в середній школі / С. О. Пультер, А. М. Лісовський. – Житомир : Полісся, 2000. – 163 с. **8. Рыбникова М. А.** Очерки по методике литературного чтения / М. А. Рыбникова. – Москва : Просвещение, 1985. – 288 с. **9. Ситченко А. Л.** Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / А. Л. Ситченко. – Київ : Ленвіт, 2004. – 305 с. **10. Степанишин Б. І.** Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – Київ : Проза, 1995. – 254 с.

УДК 37.018.43:004

*Ганна Шалацька*

### ДИСТАНЦІЙНІ ОСВІТНІ КУРСИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Шалацька Г. М. Дистанційні освітні курси: міжнародний досвід.

У статті описано досвід розроблення дистанційного курсу на основі британської навчальної платформи FutureLearn, здійснено аналіз міжнародного досвіду роботи та організації дистанційного освітнього курсу. Зроблено спробу виявити тенденції та шляхи упровадження новітніх технологій у навчанні та підвищенні кваліфікаційного рівня у вітчизняну педагогічну практику.

*Ключові слова:* дистанційна освіта, курс, комп'ютерні технології, Інтернет, підвищення кваліфікації, навчальна платформа, тьютор.

Шалацкая А. Н. Дистанционные образовательные курсы: международный опыт.

В статье описан опыт разработки дистанционного курса на основе британской

обучающей платформы FutureLearn, осуществлен анализ международного опыта работы и организации дистанционного образовательного курса. Сделана попытка выявить тенденции и пути внедрения новейших технологий в обучении и повышении квалификационного уровня в отечественную педагогическую практику.

*Ключевые слова:* дистанционное образование, курс, компьютерные технологии, Интернет, повышение квалификации, обучающая платформа, тьютор.

Shalatska G. M. Distance education courses: the international experience.

The article describes the experience of developing a distance course based on the British training platform FutureLearn. An analysis of international experience and distance education courses is carried out. An attempt to identify tendencies and ways of introduction the new technologies in training and development the qualification level in the domestic pedagogical practice is made.

*Key words:* distance education, a course, computer technologies, the Internet, professional development, educational platform, the tutor.

Дистанційне навчання (ДН) здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних і комп'ютерних технологій та сприяє освітній і професійній підготовці майбутніх спеціалістів. Мільйони користувачів задовольняють свої освітньо-інформаційні потреби, використовуючи Інтернет. Дистанційні освітні курси (ДОК) набувають поширення у зв'язку із зростанням інформатизації суспільства, необхідністю постійного підвищення професійної кваліфікації спеціалістів, потребою в отриманні додаткових спеціальностей, наданні творчого складника навчанню, посиленні ролі самоосвіти, що зумовлено вимогами до якості, доступності та зручності навчання. Актуальність дослідження полягає в тому, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки ще не проведено ґрунтовний аналіз діяльності конкретних зарубіжних навчальних закладів, які уже запровадили ДОК, досвід яких можна було б використати. У наш час бракує необхідної навчальної літератури для підготовки випускників ВНЗ, які могли б продовжувати ДН в освітніх закладах, проходити курси підвищення кваліфікації або отримувати другу спеціальність без відриву від виробництва.

*Метою дослідження є аналіз міжнародного досвіду роботи та організації ДОК, виявлення тенденцій та шляхів упровадження їх у вітчизняну педагогічну практику. Відповідно до зазначеної мети ми поставили такі завдання: окреслити тематику міжнародних ДОК; проаналізувати структуру організаційної моделі ДОК; визначити перспективи упровадження ДОК в систему вищої освіти України.*

У своїх працях В. Биков, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, А. Хуторський торкалися проблем та напрямів досліджень ДН. Підходи до реалізації та організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти у своїх працях розглядали Г. Атанов, С. Гахович, Р. Гуревич, П. Дмитренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, А. Солодовник, П. Таланчук, В. Шейко та ін. Перспективи ДН у вищих навчальних закладах України та за кордоном описуються у роботах Г. Козлакова, К. Корсак та П. Стефаненко. ДН іноземних мов та розробленню і використанню мультимедійних технологій присвячені наукові праці В. Дейнеко, В. Жулкевської, Н. Муліна, В. Редько, В. Свиридюк, П. Сердюкова, О. Сороки, Б. Шуневича та інших.

Перш ніж перейти до розгляду досліджуваної проблеми, слід надати визначення ключовому поняттю, у розумінні якого ми спирались на визначення А. Хуторського, який

уважав, що ДН – це навчання за допомогою засобів телекомунікацій, при якому віддалені один від одного суб'єкти навчання здійснюють навчальний процес, який супроводжується створенням навчальної продукції [4]. На думку ж Б. Шуневича, особливість ДН полягає у «створенні можливостей організації сучасного навчального процесу на рівні денного з усіма атрибутами», щоб студенти мали можливість «отримати у разі необхідності пояснення, роз'яснення викладачем навчального матеріалу», могли здійснити «спілкування з викладачем і студентів між собою протягом усього періоду навчання», а також уможлилювали «проведення обговорень, проміжного і підсумкового тестів, виконання спільних завдань, у тому числі дослідницького і творчого характеру тощо». Усі ці чинники «визначають ДН як навчальний процес (можливість організації активної пізнавальної діяльності кожного студента; забезпечення ефективного зворотного зв'язку, інтерактивності; індивідуалізації і диференціації процесу навчання; формування стійкої мотивації навчально-пізнавальної діяльності)» [7, с. 4].

Організацію дистанційної освіти забезпечують електронні освітні ресурси, помітне місце серед яких належить ДОК. С. Гахович зазначає, що ДОК – це «інформаційна система, яка є достатньою для навчання окремим навчальним дисциплінам за допомогою опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [1, с. 198]. На думку дослідника, «електронний курс дистанційного навчання має бути побудований так, щоб максимально забезпечити заміну викладацького контролю самоконтролем, дати можливість студентам розробити власну траєкторію самоосвіти. Тому всі матеріали повинні містити докладний опис раціональних прийомів усіх видів діяльності, критеріїв правильності рішень, рекомендації з ефективного використання консультацій» [1, с. 201]. Однак С. Гахович також вважає, що «електронний навчальний курс не зможе повністю замінити викладача, оскільки живе спілкування не зможе замінити жодна комп'ютерна технологія. Основною його метою є створення сучасних комфортних умов для формування наукового світогляду тих, хто навчається, у процесі вивчення будь-якої дисципліни» [1, с. 203]. З нашого погляду, це дещо зумовлює стандартизацію навчального процесу, а новітні технології не зменшують ролі викладача, а покликані розширити можливості і викладача, і студента, а також того, хто хоче поновити свої знання та підвищити кваліфікацію.

На сучасному етапі розвитку дистанційної освіти розпочинається активне впровадження ДОК та залучення мільйонної аудиторії користувачів до навчання в Інтернеті. З цього приводу Б. Шуневич зауважував, що «в останні роки постійно збільшується кількість дистанційних курсів у ВНЗ України. Найбільшою кількістю ДК представлено групи дисциплін з менеджменту, маркетингу, фінансів, обліку й аудиту, а також банківської справи, які разом з дистанційними курсами з загальноекономічних, гуманітарних і фундаментальних дисциплін є основою для підготовки програм навчання з метою здобуття другої вищої освіти в комерційних і технічних ВНЗ. За останні 5 років відбулося об'єднання низки навчальних закладів та інших організацій у спільні центри». На його думку, «лише за умови об'єднання зусиль таких центрів ДН можна буде швидко досягти світових стандартів у розробці нормативно-правової бази, підготовці кваліфікованих розробників дистанційних курсів, викладачів-консультантів (тьюторів), спільних навчальних матеріалів тощо. На сучасному етапі розвитку центри пропагують упровадження новітніх технологій у навчальний процес, розробляють дистанційні курси, забезпечують підготовку і перепідготовку організаторів, розробників дистанційних курсів, тьюторів, дизайнерів,

методистів, які могли би активно впроваджувати нову форму навчання у своїх навчальних закладах» [7, с. 16]. На нашу думку, такий підхід підніме процес навчання в Україні на новий вищий рівень, гуманізує та демократизує його, дасть можливість застосовувати міжнародний досвід.

У наш час відбувається розроблення методичної бази ДОК, розглядаються способи організації дистанційних занять, шляхи технічного забезпечення навчального процесу з упровадження дистанційної освіти. У своїй статті А. Солодовник виокремлює два типи ДОК: 1) дистанційні курси для самостійного навчання; 2) дистанційні курси групового вивчення. Перший тип ДК безкоштовно забезпечує студента комплектом навчальних матеріалів, студент «виконує всі вказівки, самостійно перевіряє рівень своїх знань, опрацьовує матеріали з додаткових ресурсів мережі Інтернет та ін. Недоліком таких курсів є те, що по закінченні навчання студент не отримує сертифікат про якість знань» [6, с. 148]. Другий тип ДК передбачає оплату за навчання, відзначається «активним обміном інформації між викладачем (тьютором) та студентами... Такий курс, як правило, входить до системи підготовки фахівця певної кваліфікації» [6, с. 149]. У ньому, як указує дослідник, встановлено також контрольні терміни навчання.

Популяризації ДОК сприяє проведення занять у режимі відео конференцій, які набувають все більшого поширення в навчанні та науковому спілкуванні. Для організації і впровадження дистанційного спілкування використовують наявне в Інтернеті програмне забезпечення, до якого є вільний доступ. Під час ДН зростає роль студента у процесі здобуття знань за наявності відповідної мотивації, а викладач лише допомагає йому організувати навчальний процес. Завдання викладача полягає в тому, щоб забезпечити творче й активне оволодіння студентами знаннями, набуття вмінь і навичок у вибраній ними галузі. Запорукою ефективності ДОК є встановлення якісного зворотного зв'язку між викладачем і студентом. Результативність навчання залежить від цілеспрямованості, відповідальності та чесності студента. Поява ДОК за професійним спрямуванням стимулює бажання вчитися, розширює зону індивідуальної активності кожного студента, збільшує швидкість подачі навчального матеріалу в рамках однієї теми. ДОК сприяють подоланню кризи освіти, спонукають до постійного творчого вдосконалення та розвитку людини протягом усього життя. ДОК характеризуються потоком великої інформації, для роботи з якою необхідні вміння аналізувати та систематизувати матеріал. ДОК передбачають, щоб студент мав сильну особистісну мотивацію, володів умінням навчатися самостійно без постійного підштовхування з боку викладача. У розпорядженні студента необмежений вибір навчальних закладів, що не залежить від місця його перебування та віддаленості від наукових осередків.

Навчальна британська платформа FutureLearn, маючи великий міжнародний досвід роботи, пропонує різноманітні курси від провідних зарубіжних університетів. Це приватна компанія, яка повністю належить Британському Відкритому університету. За твердженням Т. Пилаєвої, «зараз Відкритий університет – це найбільший університет Великої Британії. З моменту заснування більш ніж три мільйони студентів пройшли навчання за програмами Відкритого університету. Відкритий університет, адміністративна частина якого знаходиться у графстві Бекінгемшир, має регіональні офіси в тринадцяти регіонах Великої Британії, а за межами Європейського Союзу працює через мережу освітніх партнерів, які забезпечують навчальний процес за програмами Відкритого університету в більш ніж 50 країнах. Завдяки дистанційним методикам, що використовуються, навчання за програмою Відкритого університету стало доступним для студентів Європи та Азії» [3, с. 115]. Крім того, партнерами FutureLearn є 72 освітні заклади по всьому світі. Свою роботу курси від

FutureLearn розпочали у вересні 2013 року. Нині до навчання на дистанційних курсах цієї організації долучилось більше ніж 2 мільйони студентів [5].

Навчальна платформа FutureLearn створена за допомогою залучення експертних знань, отриманих від Відкритого університету, та ґрунтується на підході Massive-scale social learning (крупний масштаб соціальної освіти), який потребує роботи з великою кількістю студентів. Такі курси найбільш підходять тим людям, які пов'язали своє життя з певною сферою діяльності і хочуть розширити чи поглибити свої знання, підвищити кваліфікацію, покращити рівень володіння іноземною мовою.

Тематика курсів постійно оновлюється, кожен курс відрізняється тривалістю навчання. Більшість з курсів тривають від 6 до 10 тижнів, найкоротший курс триває від 2 до 3 тижнів. Усі запропоновані дистанційні курси групуються за темами: «Бізнес та менеджмент», «Креативна творчість та ЗМІ», «Здоров'я та психологія», «Історія», «Мова та культура», «Закон», «Література», «Природа та оточуючий світ», «Інтернет та цифрові технології», «Політика та сучасний світ», «Наука, математика та технології». Онлайн-курси, засновані на навчальних матеріалах Британської Ради (British Council), допомагають покращити навички викладання англійської мови, спрямовані на постійне підвищення кваліфікації для тих, хто викладає англійську мову як іноземну. Кожен, хто бажає навчатися на ДК, має пройти процес реєстрації для отримання доступу до навчальних матеріалів, координатів викладача, можливість відслідковувати всі його повідомлення. Спілкування з тьютором відбувається через коментарі до навчального матеріалу, через сервіси Facebook та Twitter. Навчальна інформація подається в різних форматах: текстовому, відео-, таблицях, презентаціях, схемах. До кожного заняття є свій тематичний чат, де всі слухачі курсу обмінюються повідомленнями в реальному часі, своїми враженнями від отриманої інформації та відповідають на питання, поставлені викладачем у кінці заняття. Наявність такого чату забезпечує спілкування між колегами-студентами з метою обміну досвідом. Усі повідомлення викладача, його коментарі до відповідей кожного зі студентів доступні всім, хто навчається на цих дистанційних курсах.

Основна маса студентів, які навчаються на ДОК – це люди після 25 років, які вже здобули професію, працюють, але хочуть підвищити свою кваліфікацію чи отримати додаткову спеціальність, прагнучи гармонійно поєднати навчання і повсякденне життя. Час, інтенсивність та тривалість занять вибирає той, хто навчається. Студент може отримати доступ до навчальної інформації через мобільний телефон, планшет чи нетбук, а значить це не обмежує його матеріальні та технічні можливості. Слід відзначити, що всі ДК, представлені компанією FutureLearn, спроектовані відповідно до принципу ефективного навчання через дискусії з однокурсниками та розповіді провідних спеціалістів з певної галузі знань, які доповнюються статтями, таблицями, схемами, переліком електронних ресурсів для отримання додаткової інформації.

Розпочавши навчання на ДК, кожен має можливість контролювати процес навчання. У розпорядженні студента є орієнтовний розклад занять, термін навчання, дати початку та кінця вивчення теми, час онлайн-зустрічі з викладачем. Кожен навчальний курс поділено на тижні, кожен тиждень має свою описову назву, тому студент завжди знає, що його чекає, він може вільно переміщатись між ними та переглядати зміст як минулих, так і майбутніх занять. Сторінка під назвою «список задач» забезпечує навігацію по всьому обраному курсу, синім кольором позначено пройдений матеріал, а фіолетовим – новий матеріал. Переглянувши відео, прочитавши статті та відповівши на запитання, студент ставить відмітку про виконання і переходить до наступної теми навчання, але завжди залишається

можливість повернутись до будь-якої теми і переглянути матеріал ще раз. Залучення до дискусії з іншими учасниками курсу надає можливість узагальнити отримані знання та побачити, яка саме з тем, що вивчаються, викликала найбільше зіткнення різних думок. Більшість завдань містять короткі опитування для перевірки якості засвоєння матеріалу. За відповіді студенти оцінки не отримують, відбувається лише зворотний зв'язок та надаються певні підказки. Викладач здійснює аналіз відповідей студентів, робить узагальнення і підбиває підсумки тижневої роботи у своєму відеозверненні. У кінці навчального курсу подається тест для перевірки отриманих знань, де кількість правильних відповідей лімітована трьома спробами, і після його проходження уже ставиться оцінка. Для отримання можливості придбати сертифікат, який засвідчить проходження студентом курсу, потрібно пройти основні етапи навчання та скласти всі тести. Лише засвоївши не менше 50 відсотків матеріалу, позитивно оціненого викладачем, студент отримує сертифікат.

Зарубіжний досвід організації дистанційної освіти стимулює запровадження світових інновацій у вітчизняну систему педагогічної освіти. ДОК забезпечують масову підготовку та перепідготовку спеціалістів різного профілю з використанням як традиційних, так і інноваційних методів, засобів і форм навчання, які ґрунтуються на комп'ютерних технологіях. У сучасних умовах виникає необхідність модернізації свого освітньо-професійного рівня шляхом підвищення кваліфікації, тому важливим завданням є створення та реалізація умов для забезпечення особистісного і професійного розвитку спеціалістів. На думку В. Олійника, особливість ДК з використанням інтернет-технологій визначає перспективність їх запровадження. Вони здатні забезпечити рівний доступ до якісної освіти, зручність навчання, економічність фінансів та свободу вибору [2].

Б. Шуневич вважає, що основними причинами незадовільного впровадження дистанційної освіти в Україні є «висока вартість комп'ютерної техніки, програмного забезпечення і доступу до Інтернету, низька пропускна спроможність ліній зв'язку, а також відсутність відповідної нормативно-правової бази, організаційного, науково-методичного, інформаційно-телекомунікаційного, матеріально-технічного, кадрового, економічного та фінансового забезпечення системи дистанційного навчання та інших складників організації ДН..., недовірливе ставлення студентів і викладачів до цієї форми навчання, їх невідповідність до роботи із сучасним апаратним і програмним забезпеченням» [7, с. 23]. Сертифікати, отримані викладачами у ході навчання на ДК в Україні, як зазначає дослідник, «не мають юридичної сили при влаштуванні на роботу і є лише підтвердженням того, що вони навчалися на таких курсах» [7, с. 29]. Такий підхід до ДК навчання в Україні дещо зменшує коефіцієнт корисної дії всієї дистанційної освіти та відмежовує її від міжнародного досвіду. У перспективі планується дослідити також інші педагогічні аспекти цього складного явища та можливості впровадження дистанційних освітніх курсів у ВНЗ України.

### Література

**1. Гахович С. В.** Методичні рекомендації для створення курсів дистанційного навчання / С. В. Гахович // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2014. – Вип. 47. – С. 197–204. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpviknu\\_2014\\_47\\_32.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpviknu_2014_47_32.pdf). **2. Олійник В. В.** Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: Організаційно-педагогічне дослідження / В. В. Олійник. – Київ : ЦППО, 2001. – 47 с. **3. Пилаєва Т. В.** Початковий етап розвитку дистанційної освіти у Великій Британії / Т. В. Пилаєва // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 2. – С. 108–117. **4.** Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 541 с. **5.** Режим доступу: <https://>

[www.futurelearn.com/about](http://www.futurelearn.com/about). **6. Солодовник А. О.** Інформаційний супровід дистанційного курсу «Теорія розв'язування винахідницьких задач» / А. О. Солодовник, В. Д. Шарко // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – Вип. 9. – С. 146–157. **7. Шуневич Б. І.** Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Шуневич Б. І. – Київ, 2008. – 38 с.



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Акуленко Ірина Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького.
2. **Бобилєв Дмитро Євгенович**, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
3. **Бондаренко Анжеліка Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
4. **Бондаренко Ольга Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
5. **Ботузова Юлія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.
6. **Бронетко Ірина Анатоліївна**, аспірантка, Херсонський державний університет.
7. **Буданова Ліана Георгіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний фармацевтичний університет.
8. **Вакалюк Тетяна Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка.
9. **Волікова Марина Миколаївна**, аспірантка, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
10. **Горшкова Ганна Алімівна**, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
11. **Дирда Ірина Анатоліївна**, здобувачка, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
12. **Дубцова Ольга Вячеславівна**, кандидат філологічних наук, Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця.
13. **Зеленкова Наталя Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
14. **Зелінський Сергій Сергійович**, аспірант, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.
15. **Калачова Людмила Володимирівна**, науковий співробітник лабораторії систем відкритої освіти, Науково-дослідний інститут ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.
16. **Карташова Жанна Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.
17. **Княжева Ірина Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».
18. **Козир Алла Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
19. **Коновалова Катерина Ігорівна**, аспірантка, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
20. **Костюков Володимир Володимирович**, аспірант, Інститут мистецтв НПУ ім. М. П. Драгоманова.
21. **Кудренко Дар'я Олександрівна**, аспірантка, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
22. **Кучменко Елеонора Миколаївна**, доктор історичних наук, професор, Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України.

**23. Левчук Дмитро Володимирович**, аспірант, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

**24. Лов'янова Ірина Василівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**25. Ляхощка Лариса Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти».

**26. Макаренко Володимир Васильович**, кандидат технічних наук, доцент, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

**27. Малихіна Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний транспортний університет.

**28. Малоіван Марина Вікторівна**, здобувачка, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**29. Мартинюк Тетяна Сергіївна**, здобувачка, Інститут педагогіки НАПН України.

**30. Медведєва Марія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

**31. Мішеніна Тетяна Михайлівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**32. Могілей Ірина Владиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**33. Морозова Ксенія Олександрівна**, здобувачка, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**34. Надтока Олександр Федорович**, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

**35. Нікітіна Алла Василівна**, доктор педагогічних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**36. Пашенко Інна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет.

**37. Переверзєва Світлана Василівна**, здобувачка, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**38. Підборський Юрій Григорович**, кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

**39. Поліщук Вікторія Василівна**, здобувачка, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

**40. Рикова Лариса Леонідівна**, здобувачка, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

**41. Семенець Лариса Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

**42. Семенець Сергій Петрович**, доктор педагогічних наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

**43. Семеніхіна Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

**44. Смородський Віталій Ігорович**, здобувач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

**45. Сорокопуд Марія Андріївна**, викладач, Криворізький коледж Національного авіаційного університету.

**46. Співак Віктор Михайлович**, кандидат технічних наук, доцент, Національний

технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

**47. Стрюк Микола Іванович**, кандидат історичних наук, доцент, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**48. Тарасенкова Ніна Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького.

**49. Ткач Юлія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Чернігівський національний технологічний університет.

**50. Томіліна Анна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**51. Трунова Олена Василівна**, кандидат педагогічних наук, докторант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

**52. Тур Ганна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, Чернігівський національний технологічний університет.

**53. Удовиченко Ольга Миколаївна**, викладач, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

**54. Уткіна Галина Анатоліївна**, кандидат економічних наук, доцент, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**55. Фенцик Оксана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Мукачівський державний університет.

**56. Шалацька Ганна Миколаївна**, кандидат філологічних наук, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**57. Шамо́ня Володимир Григорович**, кандидат фізико-математичних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

**58. Шульга Наталія Вікторівна**, докторант, Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького.

**59. Юрченко Артем Олександрович**, аспірант, Інститут інформатики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

## З М І С Т

### РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

<b>Акуленко І. А.</b> Праксеологічно-діяльнісний підхід як методологічна основа компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики .....	3
<b>Бондаренко О. В.</b> Формування фахової компетентності майбутніх учителів географії під час вивчення суспільно-географічних дисциплін.....	8
<b>Горшкова Г. А.</b> Навчання майбутніх інженерів-металургів математичного моделювання у процесі розв'язування професійно спрямованих задач .....	12
<b>Зелінський С. С.</b> Система комп'ютерної математики як засіб формування компетентності в моделюванні майбутніх інженерів .....	17
<b>Карташова Ж. Ю.</b> Організаційно-підготовчий напрям інструментально-виконавської підготовки студентів-музикантів .....	22
<b>Козир А. В., Кучменко Е. М.</b> Компонентно-функціональна модель підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища .....	26
<b>Коновалова К. І.</b> Методологічні підходи дослідження професійної культури майбутніх вихователів .....	31
<b>Костюков В. В.</b> Діагностика формування педагогічно-артистичних умінь майбутніх учителів музики.....	36
<b>Кудренко Д. О.</b> Роль диференційованого навчання у фаховій підготовці студентів художньо-графічних факультетів .....	40
<b>Лов'янова І. В., Бобилєв Д. Є.</b> Система професійно спрямованих умінь студентів при навчанні функціонального аналізу .....	45
<b>Малихіна С. В.</b> Розроблення та впровадження предметних і міжпредметних програмно-дидактичних комплексів та активація процесів мотивації пізнавальної діяльності студентів як складники дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності.....	52
<b>Мішеніна Т. М.</b> Організація роботи студентів філологічних спеціальностей з невідмінюваними іменниками в українській мові: проблемний підхід.....	59
<b>Морозова К. О., Зеленкова Н. І.</b> Розвиток інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів на засадах міждисциплінарних зв'язків .....	68
<b>Пащенко І. М.</b> Аналіз стану сформованості національного світогляду майбутніх учителів музики .....	72
<b>Рикова Л. Л.</b> Системне використання моделей у викладанні природничо-математичних дисциплін як один з ефективних методів фундаменталізації підготовки майбутніх педагогів .....	78
<b>Семеніхіна О. В., Шамоля В. Г., Удовиченко О. М., Юрченко А. О.</b> Проблема формування вмінь інтерпретувати «комп'ютерний» результат у підготовці вчителя фізико-математичного профілю .....	85
<b>Ткач Ю. М.</b> Інтегративний підхід у навчанні в умовах фундаменталізації професійної підготовки майбутніх економістів .....	90
<b>Трунова О. В., Тур Г. І.</b> Сучасні форми проведення лекцій зі стохастики для студентів економічних спеціальностей університетів .....	94

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

<b>Ботузова Ю. В.</b> Методичні особливості вивчення теми «Визначений інтеграл» у старшій школі з використанням онлайн-сервісів і програмних продуктів.....	100
<b>Бронетко І. А.</b> Дослідно-експериментальне навчання англomовної лінгвосоціокультури учнів старшої школи.....	107
<b>Вакалюк Т. А., Поліщук В. В.</b> Перспективи використання хмарних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів України.....	114
<b>Тарасенкова Н. А., Лов'янова І. В.</b> Побудова системи змісту навчання математики у профільній школі з позицій професійної спрямованості навчання .....	119
<b>Могілей І. В.</b> Шляхи формування духовних потреб учнів середніх класів засобами комплексу мистецтв на уроках музичного мистецтва.....	123
<b>Підборський Ю. Г.</b> Підготовка майбутніх учителів до організації морального виховання учнів .....	130
<b>Семенець Л. М.</b> Методологічний аспект формування професійно-педагогічної готовності до навчання учнів основам здоров'я.....	136
<b>Смородський В. І.</b> Організаційно-педагогічні умови формування виконавських навичок на засадах жанрового підходу в учнів дитячих музичних шкіл .....	141

## РОЗДІЛ 3

### АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

<b>Дирда І. А.</b> Принципи навчання української мови як іноземної: теоретичні проблеми .....	146
<b>Дубцова О. В.</b> Вербальні чинники успішного веб-курсу .....	151
<b>Калачова Л. В.</b> Педагогічна технологія підготовки викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти до застосування аудіовізуальних засобів навчання .....	155
<b>Княжева І. А.</b> Проблема морального виховання дітей дошкільного віку: теоретичний аспект.....	161
<b>Ляхоцька Л. Л.</b> Сучасні підходи й інструменти реалізації відкритої освіти та дистанційного навчання .....	167
<b>Макаренко В. В., Співак В. М.</b> Схемотехнічне моделювання як засіб для пояснення процесів, що відбуваються в електричних колах .....	172
<b>Малоіван М. В.</b> Інформаційні технології на засадах принципу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей .....	179
<b>Медведєва М. О.</b> Використання освітнього ресурсу у вигляді сайту «Дискретна математика» за умов особистісно зорієнтованого навчання.....	183
<b>Надтока О. Ф., Мартинюк Т. С.</b> Застосування діяльнісного підходу як одного з аспектів дослідження методики навчання географії.....	189
<b>Нікітіна А. В.</b> Формування дослідницької компетентності магістрантів-філологів засобами дискурсу .....	195
<b>Переверзєва С. В.</b> Проблеми викладання фізичного виховання в контексті розвитку саморегуляції в учнів і студентів .....	201
<b>Семенець С. П.</b> Системотвірне поняття та особливості змісту розвивального навчання математики .....	207

<b>Сорокопуд М. А.</b> Підготовка бакалаврів з комп'ютерної інженерії у галузевих стандартах вищої освіти України .....	213
<b>Стрюк М. І.</b> Тенденції розвитку мобільності студентів та молодих науковців у європейському освітньо-науковому просторі.....	218
<b>Томіліна А. О.</b> Можливості розробок електронних освітніх ресурсів на базі електронної платформи Moodle під час навчання студентів іноземної мови .....	225
<b>Уткіна Г. А.</b> Інтелектуальна активність як основа інноваційної активності.....	230
<b>Шульга Н. В.</b> Побудова моделі три-суб'єктних відносин в освітньому процесі ВНЗ.....	236

#### **РОЗДІЛ 4**

#### **ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

<b>Бондаренко А. В.</b> Польські дослідники про музично-естетичний розвиток учнів загальноосвітніх шкіл .....	243
<b>Буданова Л. Г.</b> Зміст, засоби і структура діагностування рівня підготовки майбутніх фармацевтів у вищих навчальних закладах східноєвропейських країн.....	247
<b>Волікова М. М.</b> Інтегрування педагогічних ідей А. С. Макаренка в діяльність сучасних загальноосвітніх та вищих навчальних закладів .....	253
<b>Левчук Д. В.</b> Формування мовленнєвої культури майбутніх учителів філологічних спеціальностей як науково-педагогічна проблема .....	258
<b>Фенцик О. М.</b> Проблема вивчення епічного твору в літературній освіті: історико-методичний огляд .....	261
<b>Шалацька Г. М.</b> Дистанційні освітні курси: міжнародний досвід.....	266
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	273

Наукове видання

**Педагогіка вищої та середньої школи**

Збірник наукових праць

Випуск 46

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор З. П. Бакум

Літературні редактори:

Зеленкова Н. І., кандидат педагогічних наук, доцент,  
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»  
Цоуфал Л. С., старший викладач,  
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Технічний редактор:

Бондаренко О. В., кандидат педагогічних наук, доцент,  
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «КНУ»

Підписано до друку 17.12.2015 р.  
Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 16,45.  
Тираж – 150 пр.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації КВ № 18958-7748 ПР від 03.04.2012 р.

Криворізький педагогічний інститут  
ДВНЗ «Криворізький національний університет»  
просп. Гагаріна, 54, Кривий Ріг, Україна, 50086  
Тел.: (0564) 71-70-25.

Видавець: ТОВ НВП «Інтерсервіс»  
м. Київ, вул. Бориспільська, 9,  
Свідоцтво серія ДК № 3534 від 24.07.2009 р.

Виготовлювач: Типографія «Айс Принт»

Тел: +38(063) 231 92 82, +380 (048) 735 92 83  
Site: [www.ice-print.com.ua](http://www.ice-print.com.ua)  
E-mail: [info@ice-print.com.ua](mailto:info@ice-print.com.ua)