

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 45**

**85-й річниці  
Криворізького педагогічного інституту  
присвячено**

**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 № 11 від 25.06.2015 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 378.1

*Наталія Гарань*

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ**  
**ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Гарань Н. С. Організаційно-виховна робота куратора академічної групи вищого навчального закладу.

У статті розглядаються основні аспекти роботи куратора у вихованні сучасної студентської молоді у вищому педагогічному навчальному закладі. Проаналізовано визначення поняття «куратор» у різних довідково-літературних джерелах. Висвітлено процес виховної та навчальної діяльності куратора з академічною групою.

*Ключові слова:* куратор, студенти, академічна група, виховна робота, професійна підготовка.

Гарань Н. С. Организационно-воспитательная работа куратора академической группы высшего учебного заведения.

В статье рассмотрены основные аспекты работы куратора в воспитании современной студенческой молодежи в высшем педагогическом учебном заведении. Проанализированы определения понятия «куратор» в различных справочно-литературных источниках. Отражен процесс воспитательной и учебной деятельности куратора с академической группой.

*Ключевые слова:* куратор, студенты, академическая группа, воспитательная работа, профессиональная подготовка.

Garan N. S. Organizational and educational work of the curator of the academic group in higher educational establishment.

The article considers the main aspects of the curator work in the educational process of students in higher pedagogical educational establishment. The definition of «curator» in various reference sources is analyzed. The process of educational and training activities of the curator in the academic group is given.

*Key words:* curator, students, academic group, educational work, training.

Національна освіта України вступила в новий, надзвичайно важливий період свого реформування, коли особливого значення набуває не лише якість професійної підготовки студентської молоді, а, що найголовніше, – особистісне зростання, збагачення внутрішнього духовного світу, формування найкращих людських якостей. Основна увага педагогічних працівників вищих навчальних закладів спрямовується на підготовку високоосвіченого фахівця з високим рівнем загальної та професійної культури, здатного вільно орієнтуватися у сучасних технологіях, уміти здобувати знання та застосовувати їх у практичній діяльності.

*Мета статті* полягає в розкритті сутності, структури, змісту, значенні роботи куратора студентської групи та його впливу на колектив академічної групи.

Слід зазначити, що питання організації діяльності куратора академічної групи не є новими. Зокрема, організаційно-виховну роботу куратора академічної групи у вищих технічних

навчальних закладах розглядала у своєму дисертаційному дослідженні С. Романова [9]. Про актуальність досліджуваної проблеми свідчать також публікації у періодичних виданнях і доповіді на наукових конференціях. Теоретичні та практичні аспекти роботи кураторів щодо адаптації студентів першого курсу в умовах вищого навчального закладу вивчалися Т. Буяльською та М. Прищак [1, с. 105–112]. Роль куратора групи в організації навчально-виховного процесу була розглянута Л. Матвійшин [6, с. 34–37]. У статті С. Гури здійснено аналіз ролі куратора в адаптації майбутніх інженерів-педагогів [3, с. 180–185]. Проблема формування колективної свідомості студентів під керівництвом куратора групи була предметом дослідження С. Кузлякіної [4, с. 210–213]. Теоретичні аспекти виховної роботи куратора студентської групи були предметом дослідження Р. Марченко [5, с. 302–307].

Становлення особистості та формування професійної майстерності майбутнього педагога здійснюється в цілісній навчально-виховній системі вищого навчального закладу. У загальній системі підготовки майбутніх висококваліфікованих фахівців у вищих навчальних закладах особливе місце займає інститут кураторів. Доречно зауважити, що інститут кураторів академічних груп є складником загальної системи управління виховною роботою у вищому навчальному закладі на рівні академічної групи, а також ланцюгом у системі управління процесом професійного, культурного та морального становлення студентів.

Саме поняття «куратор» побутує ще за часів середньовічних університетів. У той час кураторові відводилася роль наглядача, який контролював поведінку студентів, зберігав загублені ними підручники та речі. Слово «куратор» походить від латинського «суро», що дослівно перекладається як «підкуюсь» [2, с. 183]. У словнику С. Ожегова термін «курирувати» трактується як: «здійснювати спостереження і допомогу» [7, с. 422]. У «Педагогічному словнику» за редакцією дійсного члена АПН України М. Ярмаченка подається таке тлумачення поняття: «куратор – у практиці вищої школи – керівник академічної групи» [8, с. 273].

Загальновідомо, що найбільше труднощів у студентів виникає на першому курсі. Вони пов'язані з новими умовами, правилами поведінки, системою навчання та методикою викладання, взаємовідносинами у студентському колективі, житлово-побутовими умовами. Саме на першому курсі у студентів формується ставлення до навчання, майбутньої професії, створюються життєві принципи, відбуваються процеси самооцінки, самореалізації тощо. Саме цього періоду першим помічником і порадиником студента у розв'язанні означених питань виступає куратор академічної групи. Наші спостереження й особистий досвід переконують, що від якості роботи куратора, від його педагогічного такту та майстерності залежить той мікроклімат у студентському колективі, який суттєво впливатиме на мотивацію навчання, на встановлення взаємовідносин між студентом і викладачем, на формування культури навчання та спілкування, зорієнтованість особистості студента на професійне становлення, особистий розвиток.

Функції сучасного куратора не слід обмежувати лише контролем за поведінкою студентів, їх успішністю та відвідуванням занять. Основними завданнями роботи куратора академічної групи є: становлення дружнього студентського колективу, здатного своєчасно вирішувати питання, пов'язані з навчанням і вихованням; формування у студентів відчуття відповідальності перед своїми батьками, товаришами та викладачами і, врешті решт перед самим собою, за свою успішність і поведінку, за власний творчий і професійний розвиток, виховання себе як особистості, здатної до самовдосконалення та самореалізації; надання практичної допомоги в оволодінні соціальним досвідом; формування у студентської молоді національної свідомості, громадянської позиції, ціннісних орієнтацій, загальної, зокрема,

педагогічної культури тощо.

Успішне розв'язання означених завдань вимагає від куратора академічної групи різноманітних форм і методів колективної та індивідуальної виховної роботи: виховні години, бесіди, дискусії, тематичні вечори, творчі зустрічі, культпоходи, екскурсії тощо. Зміст діяльності куратора передбачає різноманітні види роботи, що спрямовані на набуття студентами соціального досвіду, залучення їх до наукової діяльності, формування історичної пам'яті та чіткої громадянської позиції, розвиток творчих здібностей, їх реалізація в різних видах діяльності, співпраця з органами студентського самоврядування, молодіжними творчими об'єднаннями, формування здорового способу життя, – усе це потребує відповідного рівня професійної підготовки куратора, а також чіткої моральної та громадянської позиції, любові до своїх вихованців, ґрунтовних знань із педагогіки, психології та методики виховної роботи, організаторських і комунікативних здібностей.

У сучасних умовах робота куратора у вищих закладах освіти має бути висококваліфікованою, спеціалізованою діяльністю, яка вимагає ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, глибоких знань із психолого-педагогічних наук, що є важливою умовою виховання студентів, їх професійної підготовки.

Куратор разом зі студентським активом складає перспективний план роботи групи, визначає виховні заходи, які слід провести відповідно до загальноуніверситетського плану виховної роботи, накреслює колективні справи і творчі та культурно-освітні заходи тощо. Перш аніж скласти план виховної роботи на семестр, куратор вивчає індивідуальні та психологічні особливості студентів, їх інтереси, нахили, уподобання, ознайомлюється з житлово-побутовими умовами, сімейним станом. У процесі своєї роботи куратор спирається на актив академічної групи, на ініціативних, небайдужих студентів.

Куратор академічної групи постійно здійснює ретельний аналіз успішності студентів, відвідування ними занять. За необхідності питання пропусків занять, успішності студентів розглядаються на загальних зборах академічної групи. Деякі навчальні заклади запроваджують практику проведення дня батьків, коли вони можуть за телефоном або особисто отримати необхідну інформацію про поведінку або навчання дітей у кураторів групи.

Важливим напрямом роботи кураторів є залучення студентів до наукових досліджень, до участі в роботі гуртків, конкурсах студентських наукових робіт, загальноуніверситетських або всеукраїнських конференціях, олімпіадах тощо. Цей напрям студентської діяльності допомагає виявити науковий і творчий потенціал студентів, їх наукові орієнтири, професійну спрямованість, а в майбутньому рекомендувати до подальшого вступу до магістратури або аспірантури.

У полі уваги куратора академічної групи постійно перебувають питання побуту, житлових умов і матеріального становища студентів. Із цією метою він періодично відвідує студентські гуртожитки, допомагає з'ясувати деякі житлово-побутові проблеми, які можуть мати місце в житті студентів. Свою роботу куратор спрямовує на формування у групі єдності, дружніх стосунків, створення позитивного психологічного мікроклімату, відповідного емоційного та морального настрою.

Стосунки, що складаються у роботі зі студентами, напряму впливають на ефективність роботи куратора. Якщо вони будуються на засадах взаємоповаги, довіри, взаємопорозуміння, співпраці зі студентським колективом, куратору набагато легше досягти поставлених завдань.

Посада куратора академічної групи дуже відповідальна. Куратор має бути не лише

взірцем для студентів, але й гармонійно поєднувати в собі професійну компетентність, ініціативність, дисциплінованість, креативність, творчий підхід до справи, бути вимогливим як до себе, так і до своїх вихованців, що вимагає від нього постійного самовдосконалення, професійного зростання, інтелектуального збагачення, професійної майстерності тощо.

Успішний вплив куратора як на академічну групу, так і на окрему особистість, унеможлиблюється за відсутності авторитету. Завоювати довіру студентів і авторитет можна завдяки моральним та особистісним якостям куратора, які студенти убачають у його поведінці, вчинках, моральних рисах, особистій діяльності. Власний авторитет куратора академічної групи визначається особистісними якостями, як-то: життєвим досвідом, знаннями, переживаннями, участю в суспільно-корисній роботі, громадянською позицією, особистою привабливістю тощо. Авторитет куратора формується упродовж тривалого часу, завоювати його дуже важко а втратити занадто легко. Якщо куратор академічної групи буде поважати власний досвід студентів, їх самостійність, вони з радістю сприйматимуть його зауваження та поради. У своїй роботі зі студентами куратор має уникати повчань, нотацій, а застосовані ним методи виховання мають збуджувати особистісні почуття, власні прагнення до високоморальної поведінки, спрямовуватись на самовдосконалення.

Стиль роботи куратора, його ставлення до кожного студента, повага до його особистості, доброзичливість і щира віра у його успіхи мають великий вплив на формування особистості майбутнього вчителя. Доцільно зауважити, що інколи невисока якість роботи куратора, його безвідповідальне ставлення до виконання своїх функціональних обов'язків, низький рівень знань змісту, форм і методів роботи зі студентським колективом, негативно впливають на особистість студента, знижують його активність, інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Організаційно-педагогічна діяльність куратора спрямовується на виховання у студентської молоді суспільно-політичних, моральних і професійних якостей майбутніх педагогів. Основною метою діяльності куратора є побудова в студентській групі такої виховної системи, яка б на практиці забезпечувала зростання їх особистісного та професійного рівня. Це вимагає від куратора постійних безпосередніх професійно-ділових взаємовідносин із деканатом, кафедрами, керівниками практики, викладачами, студентським активом. Практичний досвід кураторської діяльності доводить, що чим щільніший зв'язок із усіма ланками навчально-виховної системи, тим більш дієвим і цілеспрямованим стає процес виховання.

У процесі виховної та навчальної діяльності куратор впливає на розвиток і формування особистості студента як справжнього, свідомого громадянина своєї держави, стимулює формування мотивів, ідеалів і потреб як у академічній групі в цілому, так і в кожного студента окремо.

Практична діяльність куратора академічної групи доводить, що кожен студент потребує індивідуального підходу. Необхідною умовою правильного здійснення індивідуального підходу у виховній роботі є всебічне вивчення психологічних особливостей кожного окремого студента. Таке ставлення до кураторської роботи дозволяє здійснювати більш якісний вплив на всебічний розвиток особистості студента. Особливу увагу необхідно звертати на формування таких якостей особистості, які мають суттєве значення для майбутньої педагогічної професії.

Ефективність індивідуальної роботи зі студентами залежить від того, як її розуміє та проводить сам куратор. Практичний досвід кураторської діяльності свідчить, що найбільш успішно долаються труднощі у вихованні студентської групи, якщо індивідуальна робота розглядається як систематична органічна частина роботи з колективом.

Особливої турботи й уваги потребують студенти під час складання сесії. Під час індивідуальних бесід із окремими студентами та академічною групою в цілому, слід запобігати виникненню кризових стресових станів. Щира турбота про студентів із боку куратора в період екзаменаційної сесії створює у них відчуття впевненості та підтримки, унаслідок чого зростає повага та довіра до наставника академічної групи. Дбайливе ставлення куратора породжує відчуття взаємопотреби, необхідності у спілкуванні, що, безумовно, впливає на загальну дружню атмосферу у групі, створює сприятливі умови для подальшої навчально-виховної роботи.

Водночас, слід зазначити, що в індивідуальній роботі куратор має бути тактовним, дотримуватися відчуття міри, оскільки надмірне піклування, постійне втручання в особистий простір студента можуть викликати негативну реакцію або сформувати у них негативні якості. Правильний індивідуальний підхід у роботі куратора свідчить про високий рівень педагогічної майстерності викладача, про його мистецтво тримати під постійним ненав'язливим контролем усю академічну групу, керувати її діяльністю, своєчасно впливати на кожного окремого студента, прагнути до створення гармонійно розвиненої особистості майбутнього педагога-професіонала.

### Література

**1. Буяльська Т.** Теоретичні та практичні аспекти роботи кураторів з адаптації студентів першого курсу в умовах вищого навчального закладу / Т. Буяльська, М. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 5. – С. 105–112. **2. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 365 с. **3. Гура С.** Роль куратора в адаптації студентів інженерів-педагогів / С. Гура // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти : [зб. наук. пр.]. – Харків : Харківський ін.-т мистецтв ім. Котляревського, 2000. – Вип. 5. – С. 180–185. **4. Кузлякіна В.** Формування колективної свідомості студентів під керівництвом куратора групи / В. Кузлякіна // Сучасна молодь : крок у майбутнє : [матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. для студ. та аспір.]. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – С. 210–213. **5. Марченко Г.** Теоретичні засади виховної діяльності куратора студентської групи / Г. Марченко // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – Київ : ВКНУ, 2012. – С. 302–307. **6. Матвіїшин Л. П.** Роль куратора групи в організації навчально-виховного процесу / Л. П. Матвіїшин. – Клінічна та експериментальна патологія : [щоквартальний український науково-практичний журнал]. – Чернівці, 2011. – Т. 10. – № 3 (37). – С. 34–37. **7. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведов. – [4-е изд., доп.]. – Москва : ТЕМП, 2004. – 944 с. **8.** Педагогічний словник / [за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д]. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с. **9. Романова С. В.** Організаційно-виховна робота куратора академічної групи у вищих технічних навчальних закладах : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 / Романова Світлана Вікторівна. – Слов'янськ, 2006. – 257 с.

УДК 371.2: 82.09 (477)

*Інна Горячок*

### ЛІТЕРАТУРНИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА

Горячок І. В. Літературний розвиток студентів засобами кіномистецтва.

У статті розглядаються особливості взаємодії української літератури та кіно.

Визначено їх значущість та дієвість для духовного розвитку молодого покоління. Запропоновано низку інноваційних методів та прийомів для реалізації літературної освіти студентів засобами кіномистецтва.

*Ключові слова:* взаємодія мистецтв, література, літературний розвиток, кіномистецтво, фільм, інноваційні прийоми.

Горячок И. В. Литературное развитие студентов средствами киноискусства.

В статье рассматриваются особенности взаимодействия украинской литературы и кино. Определены их значимость и действенность для духовного развития молодого поколения. Предложен ряд инновационных методов и приемов для реализации литературного образования студентов средствами киноискусства.

*Ключевые слова:* взаимодействие искусств, литература, литературное развитие, киноискусство, фильм, инновационные приемы.

Goriachok I. V. Literary development of students by means of cinematographic art.

In the article deals with the peculiarities of interaction between Ukrainian literature and cinema. Their significance and effectiveness are defined for the intellectual development of young generation. A number of innovative methods and techniques are suggested for the implementation of literary education of students by means of cinematographic art.

*Key words:* interaction of arts, literature, literary development, cinematographic art, film, innovative techniques.

Література як навчальний предмет художньо-естетичного циклу має велике значення у становленні духовного світу особистості, формуванні естетичних почуттів, а також створює сприятливі умови для взаємодії мистецтв. Плідна та творча робота на заняттях літератури з поєднанням різних видів мистецтв є важливою для розширення світогляду студентів, молодь бачить зв'язок літератури як предмета з різними сторонами життя, це допомагає усвідомити та зрозуміти саме визначення літератури як мистецтва слова. Це сприяє збагаченню людини як духовно, так й інтелектуально. Означена проблема недостатньо висвітлена в методичній літературі, чим і зумовлена актуальність нашого дослідження.

Однією з головних видових ознак кіномистецтва є єдність просторово-часового відображення дійсності в її русі, в усій багатоманітності відношень та зв'язків. Кінематограф як вид мистецтва відрізняється від інших своєю синтетичністю. У ньому синтезовані естетичні якості літератури, театру, образотворчого мистецтва, фотографії, музики, досягнень у галузі оптики, механіки, фізіології.

Кіно, на думку А. Гельмонда, – це більше, ніж звичайна розвага, ніж саме мистецтво. Це нова форма народження думки, нова форма її вираження; це мова, якою повинні володіти ті, хто навчається, і ті, хто навчають [2, с. 35]. Відомий естет Р. Рабинович переконував: «Літературний образ на екрані стає конкретним, наочним, життєвим, реальним; і те, що в уяві могло бути невиразним, неясним, приймає чіткі окреслення, виявляється, як на плівці. Кіно дозволяє по-новому прочитати, побачити твір художньої літератури, відкриваючи в ньому не помічені раніше красу і глибину, надаючи тим самим матеріал для розвитку образного мислення» [4, с. 231].

*Метою статті:* з'ясувати особливості літературного розвитку студентів у процесі вивчення української літератури засобами кіномистецтва.



У процесі вивчення української літератури традиційно використовуються різні види фільмів:

– ігрові (художні), які реалізують засобами виконавчої творчості задум кіно драматичного твору чи адаптованого твору поезії чи прози («Чорна рада» П. Куліша, «Лісова пісня» Лесі Українки, «Скляне щастя» Г. Тютюнника, «Вавилон ХХ» В. Земляка);

– мультиплікаційні («Пригоди козака Енея» за І. Котляревським, «Парасолька на полюванні» (за мотивами оповідань Остапа Вишні «Мисливські усмішки»), «Тополя» за Т. Шевченком);

– документальні, зокрема навчальні, в основу яких покладені зйомки реальних подій та осіб («Відкрий себе» про Г. Сковороду, «Сон» про Т. Шевченка, «В. Підмогильний – розстріляне відродження», О. Гончар «Собор» та інші).

Екранізація літературної класики, що текстуально вивчається в університеті, – це новий твір мистецтва. У процесі «перекладу» з однієї знакової системи на іншу утворюються нова форма й зміст. Під час трансформації літературні образи змінюються кінематографічними. Кожен такий творчий акт – це віднайдення естетичного еквівалента в царині іншого виду мистецтва [3, с. 101].

Методика роботи на заняттях літератури із залученням кіно має свою специфіку. Кіномистецтво постає принципом створення загальної моделі художнього аналізу фільму й твору літератури. Для художнього аналізу кінострічки (як і будь-якого іншого твору мистецтва) потрібні знання основних художніх прийомів, структурних елементів, природи умовності цього виду мистецтва. Аналіз, який ґрунтувався на поетапно набутих теоретичних знаннях, розширював і поглиблював уміння бачити кінематографічний текст як мистецьке явище. Поступово, коли системно буде використовуватися залучення кіно до занять, студенти навчатися розглядати кожний складник, який у конгеніальному еквіваленті представляв собою начебто мікроструктуру загальної образно-емоційної картини буття, виявляючи художню закономірність цілого. Вони навчатися бачити художню логіку розвитку авторських думок, розпізнавати, як народжується кіномистецький образ, порівнювати й аналізувати.

Кіно у процесі вивчення літератури є цінною образотворчістю тільки тоді, коли вона не порушує загальної системи вивчення предмета, а органічно поєднується з нею, посилюючи її специфічними виразовими засобами.

Визначаємо дві моделі синтетичної взаємодії кіномистецтва у процесі:

– вивчення біографії письменника (на прикладі життєвого і творчого шляху О. Довженка, І. Драча, Ю. Андруховича);

– інтерпретації художнього тексту (В. Барка «Жовтий князь», О. Кобилянська «Земля», І. Франко «Борислав сміється»).

За допомогою введення кіномистецтва в навчальний процес літературна освіта студентів удосконалюється, а модель порівняльного розгляду за двома блоками – літературним і кінематографічним – виявляється ефективною. Тому пропонуємо зразки міжмистецької взаємодії кіно та літератури на матеріалі відомих авторів ХХ ст.:

<b>Література ХХ ст.</b>	
М. Хвильовий	Документальна кінострічка «Цар і раб хитрошів». Екранізація: кінотрилогія «Танго смерті» (за мотивами «Повість про санаторійну зону»), «Геть сором!» («Сентиментальна історія»), «Вальдшнепи».
М. Драй-Хмара	Документальна стрічка «М. Драй-Хмара. Останні роки».

<b>Література ХХ ст.</b>	
О. Вишня	Біографічна картина «Із життя О. Вишні» (О. Довженко).
В. Підмогильний	Документальний фільм «В. Підмогильний – розстріляне відродження».
М. Куліш	Екранізації: «Народний Малахій», «Мина Мазайло», «Закут». Стрічки про автора «Пастка», «Тягар мовчання», «Микола Куліш».
О. Довженко	Власні екранізації: «Земля», «Зачарована Десна», «Незабутнє» («Україна в огні»).
О. Гончар	Документальний фільм «Собор».
М. Стельмах	Екранізації: «Гуси-лебеді летять», «Щедрий вечір».
В. Барка	Екранізація: «Голод-33» («Жовтий князь»).
В. Земляк	Екранізація: «Вавилон ХХ» («Лебедина зграя»).
В. Шевчук	Екранізація: «Голос трави» («Дім на горі»).
Григорій Тютюнник	Екранізація: «Вир».
Григір Тютюнник	За мотивами творів «Скляне щастя» («Син приїхав»), «Климко» («Дід Северин», «Вогник в степу»), «Три плачі над Степаном».
Шістдесятники	Актори: І. Миколайчук, Б. Ступка, А. Кадирова; режисери: Л. Танюк, С. Параджанов, К. Муратова, Л. Осика, М. Ільєнко.
А. Малишко	Автор сценарії кінокартин: «Навіки з російським народом», «Квітуха Україна», «Ми з України». Написав тексти пісень до фільмів: «Макар Нечай», «Богдан Хмельницький», «Чорноморочка» та ін. Йому присвячено науково-популярну стрічку «Андрій Малишко».

У взаємодії кіномистецтва з літературою ми зупинились на таких інноваційних прийомах роботи зі студентами:

«Вільне письмо». Пропонований вид роботи допомагає сконцентрувати власні думки через їх записування без зупинки. Для роботи надається певний час (5–10 хв). Протягом цього часу студенти записують свої думки стосовно запропонованої теми, не припиняючи роботи. До уваги не беруться стиль та орфографічні чи пунктуаційні помилки.

Суть роботи полягає в тому, що з'являється можливість зафіксувати свої емоції, не соромлячись їх. «Вільне письмо» («Письмо для себе», «Есе») варто використовувати на етапі усвідомлення матеріалу. Наприклад, після перегляду кінострічки буде доречно, щоб студенти висловили свої думки після побаченого, пережитого, порівняли та проаналізували мистецтво слова та мистецтво гри, дії тощо.

«Ланцюжок» – способи задіяння до роботи максимальної кількості студентів:

- ставлять запитання одне одному по черзі;
- той, хто відповідає, ставить запитання наступному (того, хто відповідатиме, визначає сам або це робить викладач);
- обраного студента викликають до дошки, і всі охочі ставлять йому запитання за темою.

Лист до кіногероя або автора (робота в парах). Листи призначені для стимулювання діалогу між двома глядачами у формі запитань та відповідей.

*Варіант № 1.* На основі опрацьованого матеріалу студент обирає «предмет», щодо якого триватиме діалог. Під час виникнення в нього думок і міркувань він записує їх на аркуші й пропонує сусідові для обміну інформацією чи отримання відповіді. Адресат відповідає, записуючи свої думки чи запитання, адресовані сусідові. Орфографічні, пунктуаційні та граматичні помилки в цьому випадку не враховуються. Запитання, на які в

пари відповіді не знайшлося, наприкінці вправи озвучуються, відповідь формулюють усі студенти в групі (чи за допомогою викладача).

*Варіант № 2.* Спочатку кожен із пари записує два-три запитання, які йому хотілося б поставити авторові твору. Потім підготовлені запитання кожен пропонує сусідові, який, у свою чергу, намагається сформулювати на нього відповідь, суть якої коротко також записується (оскільки ці записи – це своєрідний процес мислення й не призначені для широкого загалу, на орфографічні, граматичні та синтаксичні помилки не зважають). Після завершення роботи в парах запитання, на які не було знайдено відповіді, озвучують, і всі намагаються відповісти на них.

Обміркуйте/об'єднайтеся в пари/обміняйтеся думками. Запропонуйте завдання або питання для обговорення. Після пояснення питання або завдання дайте студентам 1–2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально. Об'єднайте учнів у пари, визначте, хто з них буде висловлюватися першим, і попросіть обговорити свої ідеї одне з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає звикнути до чіткої організації роботи в парах. Вони мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення. (Наприклад, резюмувати побачений фільм, проаналізувати зображення того чи іншого актора із літературним персонажем тощо).

Почережні запитання. Заздалегідь визначте, які одиниці фільму будуть обговорюватися. Після перегляду кінофрагменту студенти працюють у парах і ставлять по черзі одне одному запитання. Приклади: Запитайте про основні ідеї («Що є найважливішим з того, що хотів показати режисер/автор»). Намагайтеся прояснити деталі («Що, на твою думку, автор має на увазі під ...? Який стосунок має ця ідея до головної теми?»). тематично поєднайте те, що було сказано, з тим, про що йтиметься в тексті («Що нам тепер необхідно дізнатись? Як Ви вважаєте, про що далі говоритиме автор тексту?»).

Відеофрагменти як візитна картка художнього твору. Відеофрагменти – це відзняті на відеоплівку 7-12 хвилинні екранізації художніх творів [4]. Загалом відеофрагмент – це екранізація не всього художнього твору, а лише згустку найдраматичніших подій; подій, які є найважливішими для розвитку сюжету, для характеристики головних героїв, визначення стилю письменника, зокрема, мови твору.

Відеофрагменти зручні, прості для використання всіма викладачами й доцільні на заняттях, де вивчаються прозові та драматичні твори.

Відеофрагменти можуть бути використані на заняттях словесності різних типів: лекційне, семінарське, практичне.

За допомогою відеофрагментів можна поживавити будь-який етап заняття – його організаційну частину, мотивацію навчальної діяльності, перевірку і корекцію знань студентів, вивчення нового матеріалу, його закріплення, домашнє завдання.

Основне завдання відеофрагментів як засобу навчання – сприяти якісному виконанню програми з української літератури з мінімальною затратою часу на підготовку до заняття та реалізацію його мети.

Отже, література завжди була чи не основним джерелом, із якого режисери черпали ідеї для своїх фільмів. Натомість кінематограф дарує літературним творам друге життя після екранізації того чи того твору. За допомогою правильних методів роботи зі студентами твори набувають нового забарвлення, розуміння та засвоєння.

### **Література**

**1. Бабійчук Т. В.** Методика створення і використання відеофрагментів художніх творів у процесі вивчення української літератури в педагогічному коледжі : авторереф. дис.

на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» [Електронний ресурс] / Бабійчук Тамара Василівна. – Київ, 2007. – Режим доступу : [http://librar.org.ua/sections\\_load.php?s= philology&id=1759&start=6](http://librar.org.ua/sections_load.php?s=philology&id=1759&start=6)

**2. Гельмонт А.** Кино на уроке : Кино как наглядное пособие и общая методика его применения / А. Гельмонт. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 102 с. **3. Прессман Л.** Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе / Л. Прессман. – Москва : Педагогика, 1987. – 152 с. **4. Рабинович Р.** Фильмы-экранизации на уроках литературы и воспитание художественного вкуса у старшеклассников / Р. Рабинович // Искусство в школе. – Москва : Просвещение, 1964. – С. 224–250.

УДК 378.147

*Іван Касілов*

## **РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКОЇ ТЕХНІКИ СТУДЕНТІВ-ГІТАРИСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НА ФАКУЛЬТЕТІ МИСТЕЦТВ**

Касілов І. А. Розвиток виконавської техніки студентів-гітаристів у процесі навчання на факультеті мистецтв.

У статті висвітлено основні проблеми становлення та розвитку виконавської техніки, а також загального професійного рівня майстерності гри на шестиструнній класичній гітарі в умовах освітньої програми України. Розкрито історичні особливості виникнення інструменту та розглянуто методичні шляхи розв'язання основних виконавських задач.

*Ключові слова:* прийоми звуковидобування, специфіка звукоутворення, ігровий апарат, приготвлені та робочі рухи.

Касилов И. А. Развитие исполнительской техники студентов-гитаристов в процессе обучения на факультете искусств.

В статье освещены основные проблемы становления и развития исполнительской техники, а также общего профессионального уровня мастерства игры на шестиструнной гитаре в условиях образовательной программы в Украине. Раскрыты исторические особенности возникновения инструмента и рассмотрены методические пути разрешения основных исполнительских задач.

*Ключевые слова:* приёмы звукоизвлечения, специфика звукообразования, игровой аппарат, приготовленные и рабочие движения.

Kasilov I. A. The development of students' performance abilities in learning guitar at the faculty of Arts.

The article deals with the main problems of formation and development of performance technique as well as the common professional level in playing six-string classical guitar in the context of educational program in Ukraine. The historical features of musical instrument appearance are given as well as the methodical ways for the solution of the main performing problems are considered.

*Key words:* methods of phonation, sound creation specific features, musical instrument, movements of preparing and working basis.

У контексті сучасної освітньої програми стає актуальною проблема фахової підготовки студентів в умовах педагогічних навчальних закладів. Зростання сучасних вимог

щодо програми національної освіти актуалізує низку питань, які повинні відповідати вдосконаленню професійного рівня майбутнього педагога мистецьких дисциплін у закладах освіти.

За останнє століття мистецтво гри на шестиструнній класичній гітарі набуло неабиякої популярності як у концертних заходах нашого часу, так і в галузі культурного та освітнього життя, а це означає, що теорія формування виконавської майстерності потребує нової інтерпретації щодо методики викладання гри на шестиструнній гітарі у класі з основного та додаткового інструментів. Сучасні вимоги щодо виконавського гітарного мистецтва в умовах музично-педагогічної освіти потребують загального перегляду та розроблення значної кількості методичних питань, які б могли розв'язати поставлені задачі в контексті сучасної освітньої парадигми.

Починаючи з середини XIX-го століття, для шестиструнної гітари було написано багато вітчизняних та зарубіжних збірок, які намагалися в дуже стислій формі розглянути й розв'язати питання щодо оволодіння основними технічними прийомами гри на інструменті. З-поміж найбільш відомих можна назвати «Школу гри на шестиструнній гітарі» за редакцією А. Іванова-Крамського, «Акорди та акомпанемент на шестиструнній гітарі» за редакцією П. Вещицького. Найбільш відомими є зарубіжні школи Е. Пухоля, М. Каркассі та багато інших. Незважаючи на чітку послідовність використання технічного матеріалу, який подається у вигляді гам, вправ та етюдів, написаних самими авторами, виникає багато питань щодо висвітлення теоретичного матеріалу, використання оригінальних художніх творів, які б сприяли закріпленню технічних навичок виконавця, а також, методичного підходу до поставлених питань, які потребують подальшого роз'яснення та розв'язання. Такий підхід можна назвати методом анатоμο-фізіологічного підходу, який базується на відчутті хаотичних та необумовлених рухів. Характерним для такого підходу є механічність вправ, відсутність методичного обґрунтування у розв'язанні технічних питань, недостатня кількість оригінальних творів художнього характеру для закріплення набутих технічних навичок. У такий спосіб окреслений метод навчання гри на шестиструнній гітарі порушує принцип формування професійного підходу щодо виконання на інструменті та не відповідає гармонійній єдності художнього і технічного розвитку музиканта.

*Мета статті* – створити чітку систематизацію теоретичного висвітлення окремих методичних питань, які допоможуть розв'язати основні проблеми технічного розвитку студентів під час індивідуальних занять з основного та додаткового інструментів на факультеті мистецтв; сприяти створенню художнього образу під час виконання, формуванню загальної естетичної культури почуттів.

Однією із провідних рис у формуванні виконавської майстерності гітариста є органічність контактування з інструментом. Сучасний музикант у процесі виконання повинен створювати власний художній образ, а не розв'язувати проблему механічного тренування послідовності звуків, розташованих у часі, тому слід відзначити, що значне місце у формуванні виконавської майстерності гітариста має специфіка звукоутворення та прийоми звуковидобування на інструменті.

За своїм походженням гітара належить до типу струнних щипкових інструментів, які належали до сімейства лютневих. Лютня – найбільш розповсюджений та улюблений музичний інструмент у багатьох західноєвропейських країнах доби Відродження – таких, як Німеччина, Франція, Англія, Польща, Італія та Іспанія. Її знали майже в усіх громадських верствах. На лютні музиканти-віртуози та знатні любителі мистецтва грали при королівських, князівських та герцогських дворах. Також її можна було почути в домашньому

побуті провінціальних мешканців та різних ансамблях, у тому числі театральних. Для неї писали спеціальні нові твори, а також робили переклади й обробки тих творів, які найбільше подобались слухачам, а саме: найпоширеніші пісні та танці, духовна музика відомих майстрів.

Традиції лютневої музики були досить ранніми, але спеціальні записи, зроблені для неї у вигляді окремих систем (лютневих табулятур), збереглися лише з кінця XV століття. Вони свідчать про формування окремого стилю виконання на лютні та його широке практичне використання [4, с. 285].

У XVI столітті найбільш поширеною серед лютневих інструментів стає шестиструнна лютня, яка на той час вже мала квартово-квінтовий стрій, притаманний сучасним струнним інструментам. Саме вони і стали нащадками сучасної шестиструнної класичної гітари і використовувалися вже у мистецькому житті суспільства як самостійні сольні інструменти. Про це свідчить творча спадщина відомого італійського композитора доби Відродження Франческо Канови да Мілано (1497–1543). Саме його рукописи у великій кількості були відомі в Італії, Франції, Нідерландах, Іспанії та досить поширено використовуються у концертних заходах нашого часу, не втрачаючи актуальності.

Поширення традицій лютневої музики на західноєвропейському культурному просторі сприяло виникненню перших, так званих «гітарних шкіл», які відомі і нині, особливо розповсюдженими є італійські школи, які базуються на принципах безопорного нігтьового способу звуковидобування – *tirando*, як основного, та іспанські школи, які пропонують опорний нігтьовий спосіб звуковидобування – *apoyando*, як основний, яким користуються сучасні гітаристи фламенко.

Технічний розвиток гітариста – досить складний рухово-координаційний комплекс, який передбачає сконцентрованість взаємопов'язаних та взаємообумовлених рухів ігрового апарату (між правою та лівою руками), які спрямовані на розв'язання та подолання труднощів у єдиному музично-ігровому процесі. Говорячи про якість виконавського процесу, треба враховувати такий важливий аспект, як прийом звукоутворення. За якісне формування звуку на класичній шестиструнній гітарі відповідає закономірність реагування струни гітари на дію виконавських прийомів, залежно від міри та ваги контактування з нею ігрового апарату.

Отже, виходячи з вищесказаного ми спостерігаємо, що процес звукоутворення на інструменті буде залежати від кількох взаємопов'язаних факторів, які слід розглянути більш детально, а саме:

- спосіб звукоутворення, як безпосередній контакт між пальцями правої руки та струнами інструменту;
- контактування між ігровим апаратом та струнами;
- положення кистьової частини правої руки відносно корпусу гітари, як основний складник у формуванні тембрального забарвлення й динамічних відтінків;
- приготовлені та робочі рухи ігрового апарату як запорука для економічного використання енергії м'язів правої та лівої рук.

**Спосіб звукоутворення** становить складний процес, обумовлений правильною та точно скоординованою роботою пальців правої руки стосовно струн інструменту. Робота пальців правої руки має велике значення у виконавській техніці гітариста. Пальці правої руки відповідають за якість утворення звуку та визначають сам спосіб звуковидобування. Способів звуковидобування на шестиструнній гітарі є досить багато, але основними та

найбільш поширеними прийомами є опорний нігтьовий спосіб – *apoyando*, та безопорний нігтьовий спосіб – *tirando*. Ці прийоми незначною мірою відрізняються між собою, але деякі основні відмінності ми розглянемо нижче.

*Apoyando* – один з основних прийомів, яким користувалися іспанські гітаристи фламенко. Для того щоб гітарний супровід та сольний спів не заглушували ритмічного відбивання каблуків танцівника та метричний плеск у долоні інших учасників ансамблю, гітаристи фламенко потребували пошуку більш глибокого та яскравого звучання. Так виникає опорний спосіб звуковидобування, який був викликаний слабкими акустичними можливостями інструменту. Прийом *apoyando* виникає унаслідок удару по струні, з якої видобувається звук пальцем правої руки, після чого цей палець зупиняється на сусідній струні, розташованій вище. У разі такого руху палець правої руки буде більш випрямленим щодо інших пальців, які не беруть участі у звукоутворенні.

Другий, не менш важливий прийом безопорної нігтьової гри, – *tirando*, виникає як наслідок та необхідність технічної досконалості гітариста. Виконання акордової фактури й арпеджіо вимагає одночасного використання декількох струн для створення загального гармонійного фону. У цьому випадку опора пальців правої руки на сусідню верхню струну буде недоречною, оскільки верхня струна теж використовується під час виконання і повинна коливатися у процесі звучання. Використовуючи прийом *tirando*, палець правої руки створює невелику дугу в напрямі долоні і тим самим звільнює сусідню струну від опорної функції.

**Контактування між ігровим апаратом та струнами.** Безмежна різноманітність композиторських задумів, образно-емоційних систем, наявних у світі музичних творів усіх епох, стилів, жанрів і форм викликало велике розмаїття інтерпретаторських тлумачень та їх змісту окремими виконавцями. По суті, скільки в музиці неповторних образів, відтінків, характерів, стільки повинно бути й різноманітних неповторюваних рухів під час виконання. Секрет професійного та якісного виконання полягає у формуванні системи навичок, які будуть спрямовані на розвиток необхідної виконавської техніки.

Важливу роль у розвитку виконавської техніки гітариста відіграє свобода виконавського апарату, яка базується на питаннях контактування та взаємодії між інструментом та механічними рухами правої та лівої рук. У повсякденному житті людина звикає до безлічі рухових дій, які викликають збитковий ступінь м'язової активності. Однак під час виконання на інструменті виникає необхідність чіткої та точної концентрації ступеня навіть незначного м'язового напруження виконавця при безпосередньому контакті з самим інструментом.

Американський гітарист Чарльз Дункан говорив: «Секрет гарної координації дій полягає в тому, що для гри в цілому потрібні значні зусилля обох рук. Удосконалення техніки гри – це в багатьох випадках процес вивчення та оволодіння зусиллями, їх напрямком і фокусуванням, обмеження до мінімуму витрат енергії, необхідної для реалізації музично-технічних завдань» [3, с. 115].

Основним положенням формування виконавської техніки гітариста є одинарний та комплексний контакти з інструментом у процесі звукоутворення.

Одинарним контактом у процесі звукоутворення ми називаємо комплекс рухів пальців правої руки щодо відкритої струни, з якої треба видобувати звук. Відкрита струна у цьому випадку буде визначати точність висоти звуку, а рухові дії пальців правої руки та сила їх тиску на струну будуть спрямовані на визначення амплітуди коливання.

До одинарного контакту ми також відносимо роботу пальців окремо лівої руки у процесі звукоутворення. У цьому випадку звук утворюється за допомогою удару та

стискування пальцем лівої руки окремої струни на площині грифу біля металевого ладу, який визначає висоту потрібного звуку.

Комплексний контакт у процесі звукоутворення можна розглядати як взаємозалежність процесів утворення безпосередньо висоти звуку, яка визначається за допомогою натискання пальців лівої руки на площину грифу гітари біля металевого ладу та сили тиску на струну пальців правої руки, яка визначає амплітуду коливання струни. Говорячи про рухові дії пальців правої руки, слід відзначити, що від їхніх рухів залежить не лише амплітуда коливання струни, як запорука динамічної гучності, але й такі засоби музичної виразності як артикуляція та тембральне забарвлення.

**Положення кистьової частини правої руки відносно корпусу гітари.** Гітара – відносно слабкий за своїми акустичними можливостями інструмент, її не можна порівнювати за шкалою динамічної градації з такими клавішними інструментами, як фортепіано, баян та акордеон, але вона значно виражає у питаннях тембрового забарвлення та природи виникнення самого звуку. Визначна роль тембрової якості звуку залежить від постановки правої руки. Усвітньо відомий гітарист-педагог Е. Пухоль говорив: «Від положення правої руки залежить не тільки якість, сила та різнобарвлення звуків, але й рухливість пальців; її дії визначають ритм, експресію, нюанси та всю гаму звуків, необхідних для художнього виконання» [7, с. 17].

Важливу роль у формуванні якісних характеристик звуку відіграє кутове положення кисті та пальців правої руки по відношенню до струн інструменту. Якщо кисть знаходиться перпендикулярно до струн під прямим кутом 90 градусів, звук буде формуватися різкий, підкреслений, з невеликим акцентом та в динамічному плані більш гучний. Значна різниця буде у зміні положення кисті правої руки щодо струн, якщо кут положення кисті збільшиться до 120–130 градусів і буде становити пряму лінію з передпліччям, у такому випадку атака звуку буде більш м'якою та поглибленою, а звучання буде відносно тихішим порівняно з попереднім звукоутворенням.

Слід зауважити, що кутове положення кисті та пальців відносно струн гітари не є основним складником у питаннях вирішення тембрового забарвлення та динамічної шкали. Неабияку роль відіграє також безпосереднє положення кисті та пальців правої руки щодо розетки корпусу гітари та підставки у правій частині корпусу, на якій закріплюються струни. Кистьова частина та передпліччя правої руки можуть рухатись у паралельному напрямі уздовж струн від підставки до розетки гітари, а в деяких випадках і далі до грифової частини інструменту. Саме на цьому моменті зосереджував свою увагу відомий гітарист і композитор Фернандо Сор (1778–1839), діяльність якого мала велике значення для подальшого розвитку гітарного мистецтва Англії, Франції та Росії.

Природа виникнення звуку залежить від частоти коливання струни, а саме у крайніх частинах натягнутої струни воно менше, а в середній частині – більше. У такий спосіб супротив від контактування на різних ділянках пальців правої руки зі струною буде різним. Для досягнення більш різкого металевого тембру кисть правої руки треба відводити у праву частину корпусу гітари, супротив струни у цій частині буде великий. Якщо ж навпаки кистьову частину змістити ближче до розетки, то супротив струни буде значно меншим, а тембр звуку стане більш м'яким та наближеним до звучання старовинного інструменту арфи.

**Підготовлені та робочі рухи ігрового апарату.** Запорукою професійного оволодіння різними видами техніки під час виконання на шестиструнній гітарі є економне витрачання енергії м'язів ігрового апарату. У концертній практиці виконання на інструменті ми досить часто можемо спостерігати перенапруження м'язів через зайві рухові дії та відсутність



досвіду в послідовності використання підготовлених та робочих рухів пальців правої та лівої рук. Що ми розуміємо під поняттям приготовлених та робочих рухів?

Під підготовленими рухами слід розуміти процес механічної дії пальців перед утворенням звуку, який безпосередньо спрямований на здійснення самого робочого руху, тобто самого процесу звукоутворення. Закономірність використання підготовленого руху полягає у створенні умов для максимального скорочення рухових дій та м'язових витрат у процесі виконання. Підготовлені рухи мають другорядне значення по відношенню до звукоутворення, але є необхідною умовою для виникнення робочого руху, який і є основною метою.

Під робочими рухами слід розуміти сам процес звукоутворення, який представляє собою комплекс рухових дій як правої та лівої рук одночасно, так і в окремих випадках, коли звук створюється на відкритій струні тільки за допомогою пальців правої руки, та у випадку з лівою рукою, коли звук створюється на грифі гітари безпосередньо пальцями лівої руки (прийом *легато*).

Говорячи про закономірність послідовності підготовлених та робочих рухів, ми звернемо увагу на такий важливий момент, як максимальна близькість пальців правої та лівої рук до струни інструменту.

Максимальна близькість пальців лівої та правої рук до струн гітари є необхідною умовою у процесі виконання музичного твору. Такий підхід забезпечить економію рухів через зменшення амплітуди підйому пальців над струнами та їх зворотному падінні на струну. Це означає, що м'язові скорочення під час рухових дій пальця будуть зведені до мінімуму, а значить і витрати енергії будуть значно менші. Використання такого методичного підходу буде найбільш ефективним для розвитку швидкості рухів пальців під час виконання творів у швидких темпах.

Розвиток виконавської техніки – це досить складний процес взаємодії між художньою творчістю, авторським задумом і рефлексорними діями виконавця, метою якого є логічне розкриття змісту музичного твору. Запорукою формування технічної досконалості є чіткість та послідовність засвоєння та виконання методичних правил і рекомендацій у процесі навчання. Розроблення методичних програм щодо розвитку виконавської майстерності гітариста є необхідним складником професійної підготовки студентів як майбутніх викладачів музичного мистецтва. Виконавська майстерність не є вродженою якістю, а є результатом цілеспрямованого вироблення вмінь і навичок гри на гітарі.

### Література

**1. Агафшин П. С.** Школа для шестиструнной гитары / П. С. Агафшин. – Москва : Музыка, 1960. – 148 с. **2. Давидов М. А.** Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : [навч. посібник для вищ. муз. навч. закладів] / М. А. Давидов. – Київ : Музична Україна, 1997. – 240 с. **3. Дункан Ч.** Искусство игры на классической гитаре / Ч. Дункан. – Москва, 1990, –115 с. **4. Ливанова Т.** История западноевропейской музыки до 1789 года / Т. Литвинова. – Москва : Музыка, 1983. – 696 с. **5. Михайленко М. П.** Методика викладання гри на шестиструнній гітарі / М. П. Михайленко. – Київ : Книга, 2003. – 248 с. **6.** Проблеми історії й теорії академічного народно-інструментального виконавства : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції до 80-річчя від дня народження М. А. Давидова. – Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2010. – 184 с. **7. Пухоль Э.** Школа игры на шестиструнной гитаре / Э. Пухоль. – Москва : Советский композитор, 1977. – 192 с.

## УПРАВЛІННЯ САМООСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ РІЗНОРІВНЕВИХ ЗАВДАНЬ

Квітка Т. В. Управління самоосвітньою діяльністю студентів інженерних спеціальностей у процесі вивчення вищої математики із застосуванням різнорівневих завдань.

У статті запропоновано варіант управління самоосвітньою діяльністю студентів під час вивчення окремих тем інтегрального числення із застосуванням різнорівневих завдань, що, на думку автора, дозволяє поступово інтегрувати студентів перших курсів до оволодіння вміннями та навичками самоосвітньої діяльності. Розглянуті функції управління самоосвітньою діяльністю студентів на прикладі вивчення теми «Невизначений інтеграл» для напрямів підготовки «Електротехніка та електротехнології» та «Електромеханіка».

*Ключові слова:* самоосвітя діяльність студентів, різнорівневі завдання, вища математика.

Квитка Т. В. Управление самообразовательной деятельностью студентов инженерных специальностей при изучении высшей математики с применением разноуровневых заданий.

В статье предложен вариант управления самообразовательной деятельностью студентов при изучении отдельных тем интегрального исчисления с применением разноуровневых заданий, что, по мнению автора, позволяет постепенно интегрировать студентов первых курсов в самообразовательную деятельность. Рассматриваются функции управления самообразовательной деятельностью студентов на примере изучения темы «Неопределённый интеграл» для направлений подготовки «Электротехника и электротехнологии» и «Электромеханика».

*Ключевые слова:* управление самообразовательной деятельностью студентов, разноуровневые задания, высшая математика.

Kvitka T. V. Controlling self-education activities of students majoring in engineering in learning higher mathematics using multi-level tasks.

The approach for controlling self-education activities of students in learning integral calculus with multi-level tasks is suggested. In the author's opinion, this approach allows to involve first year students in self-education activity. The author examines the ways to control self-education activities of students majoring in «Electrical engineering and electrotechnics» and «Electromechanics» using the theme «Indefinite integral» as an example.

*Key words:* controlling self-education activities of students, multi-level tasks, higher mathematics.

В умовах надзвичайно динамічної конкуренції на ринку праці, яка викликана технологічним вибухом наприкінці минулого століття, сучасний випускник вищого технічного навчального закладу повинен бути конкурентоздатним та придатним до працевлаштування (*Employability*). Термін *Employability* є досить поширеним у європейському словнику і характеризує сукупність знань, умінь, навичок, володіння підходами до вирішення виробничої ситуації, а також здатність і бажання до неперервного

удосконалення та професійного розвитку. Придатність до працевлаштування охоплює такі компетентності: рівень самоорганізації, здатність до роботи в групі, уміння виконувати конкретні завдання, навички комунікації та грамотність, знання інформаційних технологій тощо [6, с. 17]. Отже, випускники ВТНЗ повинні володіти навичками самоосвітньої діяльності і бути готовими до постійної зміни середовища праці, що вимагає від працівника постійного оновлення знань, умінь та навичок.

На наш погляд, найбільш прийнятною є модель професійного розвитку фахівця, що пропонується групою психологів на чолі з професором Л. Мітіною, згідно з якою фахівець у своєму професійному розвитку стоїть на шляху творення, нарощування свого професійного потенціалу. Це стає можливим завдяки спеціально побудованому процесу навчання у виші, згідно з яким завдяки співпраці викладача і студента, у останнього підвищується рівень самосвідомості, розвиваються інтегральні характеристики особистості, що призводить до перетворення мотиваційної, інтелектуальної, афективної, поведінкової структур, що зумовлює перехід зовнішньої детермінації у внутрішню [3].

На думку М. Солдатенко, нині проблема управління самоосвітнім процесом розглядається насамперед з погляду можливості переведення «зовнішнього» (з боку вчителя, викладача) управління самоосвітою учнів і студентів в самоуправління цим процесом [8].

На думку П. Підкасистого, головний напрямок діяльності викладача, спрямований на вдосконалення процесу управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у системі навчання, полягає в поступовому перетворенні цілісного педагогічного процесу на самоосвітній, перетворенні, яке відбувається на основі підвищення рівня готовності до самоосвіти кожної особистості [5].

Підготовка майбутнього фахівця як цілісної особистості можлива, на нашу думку, за рахунок розвитку вмінь і навичок самоосвітньої діяльності, які слід формувати, розпочинаючи з перших днів перебування студента у ВТНЗ.

*Метою статті є висвітлення використання різнорівневих завдань у процесі вивчення вищої математики у ДВНЗ «Криворізький національний університет» як способу управління самоосвітньою діяльністю студентів інженерних спеціальностей на початку навчання у ВТНЗ.*

Цикл природничо-математичних дисциплін студентами напрямів підготовки 6.050701 «Електротехніка та електротехнології» та 6.050702 «Електромеханіка» вивчається на першому та другому курсах, саме в цей час закладаються основи самоосвітньої діяльності студентів на базі виконання самостійної роботи. Саме в цей час формування вмінь, навичок, потреб у самоосвітній діяльності вимагає управління, оскільки випускник школи не володіє повною мірою складниками самоосвітньої діяльності і самоосвіта на початку вищівського навчання має здебільшого ситуативний, стихійний, несистематичний характер.

Управління самоосвітньою діяльністю з використанням різнорівневих завдань будемо розглядати на прикладі викладання вищої математики, зокрема теми «Невизначений інтеграл». У результаті управління самоосвітньою діяльністю у студентів повинна бути сформована система знань, умінь і навичок, що забезпечуватиме оволодіння навчальним матеріалом з вищої математики в умовах переваги самостійної роботи над аудиторною і також сприятиме інтенсифікації навчання студентів і їх розвитку в майбутній професійній діяльності.

У більшості сучасних праць виокремлюють такі функції управління: цілепокладання, планування, організація, контроль, корекція. Процес управління є неперервним і циклічним (Рис. 1).



*Рис. 1. Функції управління.*

Процес управління освітніми системами має певні особливості і функції управління в них такі: мотиваційно-цільова, інформаційно-аналітична, планово-прогностична, організаційно-виконавча, контроль-діагностична, регулятивно-корекційна (Рис.2).

Розглядатимемо функції управління самоосвітньою діяльністю студентів за допомогою різнорівневих завдань на прикладі вивчення теми «Невизначений інтеграл», вибір теми зумовлений її широкими зв'язками як у середині дисципліни «Вища математика», так і міждисциплінарними зв'язками зі спеціальними дисциплінами, такими, як ТОЕ, ФОЕ тощо.

Ця тема є складною і такою, що потребує наполегливої праці студента над оволодінням методами інтегрування. Тому мотиваційно-цільовий компонент на початку вивчення теми, безумовно, буде зовнішній (не відставання від інших учасників групи, намагання отримати позитивну оцінку викладача), при цьому у функції викладача входить демонстрація зв'язків з попереднім матеріалом дисципліни і демонстрація важливості певної теми в майбутньому, завдяки її внутрішньодисциплінарним та міждисциплінарним зв'язкам. Процес цілепокладання й цілеутворення на початку не самостійний, цілі навчання формуються спільно з викладачем, а лише згодом самостійно.



*Рис. 2. Функції управління в освітніх системах*

Інформаційно-аналітична функція управління полягає у якісному підборі лекційного матеріалу, з обов'язковим включенням певної кількості прикладів на застосування методів інтегрування, і активного залучення студентів до їх опрацювання як за допомогою конспектів, так і навчальної, довідкової та методичної літератури. Також корисним на окресленому етапі є складання карт понять, які допомагають студентам систематизувати, виявляти зв'язки та запам'ятовувати навчальний матеріал.

Планово-прогностична функція забезпечується навчальною програмою дисципліни «Вища математика» та навчальною робочою програмою дисципліни «Вища математика» для згадуваних напрямів підготовки, що регламентується структурою залікових та змістових модулів дисципліни [4; 7]

Організаційно-виконавча функція забезпечується за рахунок підбору задач для самостійного й індивідуального виконання за рівнями складності. Завдання для практичних занять та самостійної роботи дібрані за трьома рівнями складності: перший – найпростіший, другий – середній, третій – складний. Виконання завдань певного рівня потребує різного ступеня володіння знаннями, вміннями та навичками. Для першого рівня достатньо знань основних положень і володіння основними прийомами інтегрування, для другого – до вимог першого рівня додаються виконання більш складних обчислень, для третього – завдання включають застосування кількох методів одночасно і можливість застосування різних способів розв'язування, володіння якими оцінюється додатково. Така організація дає можливість мотивувати на навчання як слабких студентів, так і студентів, що мають високий рівень домагань. Виконання в такий спосіб дібраних завдань спонукає студентів до самостійного опрацювання математичної літератури, аналізу та синтезу отриманої інформації з різних джерел, у яких вони можуть бути представлені дещо по-різному, вибір найбільш раціонального шляху розв'язування задачі. Студент має змогу вибору рівня складності і переходу від одного рівня до іншого за власним бажанням та за рекомендацією викладача. Для реалізації такого підходу на кафедрі вищої математики ДВНЗ «Криворізький національний університет» розроблені методичні вказівки до практичних занять з теми «Невизначений інтеграл» з різнорівневими завданнями [1], які використовуються в навчальному процесі.

Для реалізації контрольної-діагностичної функції розроблені завдання для типових розрахунків, які виконуються студентами індивідуально, відповідно до їх рівня, також типові розрахунки захищаються студентами індивідуально, що надає можливість як контролювати результати самостійної роботи та самоосвітньої діяльності, так і зорієнтувати студента на питання, які необхідно додатково опрацювати. На цьому етапі також виконується контрольна робота з розглядуваної теми.

Регулятивно-корекційна функція реалізується під час консультацій зі студентами, які проводяться після вивчення теми та під час вивчення наступних тем, зміст яких передбачає застосування набутих знань.

Під час такого управління самоосвітньою діяльністю студентів створюється освітнє середовище, яке характеризується залученням студента до навчання, розвиває в них досвід самоосвітньої, креативної діяльності.

Досвід використання різнорівневих завдань під час навчання студентів-електротехніків показує, що при реалізації такого підходу студенти показавши певний результат відчують самореалізацію, навіть на першому рівні складності, і це надає їм змогу рухатися в напрямку набуття знань, нерідко відбувається перехід між рівнями в бік ускладнення, що забезпечує підвищення якості навчання.

Мобільність студентів у виборі рівня сприяє мотивації студентів з високим рівнем домагань до самоактуалізації та самонавчання; студенти вчаться самоконтролю, самооцінці й самоуправлінню завдяки можливості самостійно обирати рівень завдань, зіткнувшись з труднощами або, навпаки, недостатньою складністю завдань; і мають змогу самостійно організовувати пошук потрібної навчальної інформації.

Використовуючи різнорівневі завдання для організації самостійної роботи студентів, спонукаємо їх до систематичної самоосвітньої діяльності й активізації процесів САМО (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління і самоорганізації), що є запорукою у формуванні конкурентоздатного фахівця, який відповідає вимогам сучасного роботодавця. Подальші дослідження вбачаємо у вдосконаленні реалізації функцій управління самоосвітньою діяльністю студентів інженерних спеціальностей.

### Література

**1. Квітка Т. В.** Методичні вказівки до вивчення теми «Невизначений інтеграл» з дисципліни «Вища математика» для студентів технічних спеціальностей всіх форм навчання з різнорівневими завданнями / Т. В. Квітка. – Кривий Ріг : Видавничий центр ДВНЗ «КНУ», 2013. – 28 с. **2. Малихін О. В.** Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / О. В. Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с. **3. Митина Л. М.** Психология здоровья человека в глобализирующемся мире: системный личностно-развивающий подход [Электронный ресурс] / Л. М. Митина. – Режим доступа: <http://www.enk.kz/repository2014/psihologia-zdorvya.pdf> **4.** Навчальна програма з дисципліни «Вища математика» для студентів напряму підготовки 6.050701 «Електротехніка та електротехнології». – Кривий Ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2012. – 20 с. **5. Пидкасистый П. И.** Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 144 с. **6. Рашкевич Ю. М.** Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: [монографія] / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с. **7.** Робоча навчальна програма з дисципліни «Вища математика» для студентів напряму підготовки 6.050701 «Електротехніка та електротехнології». – Кривий Ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2013. – 70 с. **8. Солдатенко М. М.** Проблеми управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів і студентів / М. М. Солдатенко. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2905>

УДК 378.1

*Любов Ключ*

## СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Ключ Л. В. Структурування змісту навчального матеріалу курсу за вибором у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

У статті порушено питання розроблення дидактичного супроводу в умовах соціально-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів у змісті курсу за вибором. Дидактичний супровід щодо основних напрямків соціально-педагогічної діяльності певною мірою нівелює перевагу теоретичного блоку дисциплін над практичним, пов'язаним із формуванням фахових умінь і навичок, сприяючи виробленню проєктивних умінь і навичок

майбутніх фахівців.

*Ключові слова:* соціально-педагогічна підготовка, соціальні педагоги, дидактичний супровід, соціально-педагогічна діяльність, курс за вибором.

Клюй Л. В. Структурирование содержания учебного материала курса по выбору в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

В статье рассматривается вопрос разработки дидактического сопровождения в условиях социально-педагогической подготовки будущих социальных педагогов в содержании курса по выбору. Дидактическое сопровождение касательно основных направлений социально-педагогической деятельности в некоторой степени нивелирует преимущество теоретического блока дисциплин над практическим, который связан с формированием профессиональных умений и навыков, активизируя формирование проективных умений и навыков будущих специалистов.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая подготовка, социальные педагоги, дидактическое сопровождение, социально-педагогическая деятельность, курс по выбору.

Kliuy L. V. Structuring the contents of elective course material in the process of professional training of future social teachers.

The article studies the issues of didactic maintenance development for the contents of elective course in terms of socio-pedagogical training of future social teachers. Didactic maintenance as to the main directions of socio-educational activities to some extent offsets the advantage of theoretical course units against the practical one. The last one is associated with the formation of professional abilities and skills enhancing the formation of projective skills of future specialists.

*Key words:* social and pedagogical training, social teachers, didactic maintenance, social and educational activities, elective course.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти здійснення практичної підготовки соціальних педагогів має свою фахову специфіку, зумовлену соціокультурним процесом становлення і розвитку фаху соціального педагога. Підготовка фахівців для соціально-педагогічної галузі у вищих навчальних закладах України має достатньо молодий вік, тому однією з актуальних науково-практичних проблем, яка потребує розроблення теоретичних і технологічних засад, є процес підвищення професійного рівня фахівців. Суттєвим, з огляду на професіоналізацію, є практичне навчання студентів, зорієнтоване на формування необхідних фахових умінь і навичок, становлення стійкої мотивації активної фахової діяльності загалом і розроблення варіативної частини у структурі змісту навчання майбутніх фахівців зокрема.

Проблеми змісту освіти досить широко висвітлено в сучасній педагогічній науці. Зокрема, розроблено питання змісту освіти як системи, її структури (В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер та інші), схарактеризовано рівні змісту освіти (І. Журавльов, І. Лернер, В. Раєвський та інші), сформульовано принципи добору змісту освіти (В. Краєвський, В. Ледньов, М. Скаткін, Н. Тализіна та інші), обґрунтовано принципи, виокремлено критерії та способи оптимізації змісту освіти на різних рівнях (А. Ашеров, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко, О. Новиков, І. Підласий та інші).

Розвідки І. Беха, О. Беспалько, А. Капської [О. Кузьменка, І. Миговича, Л. Міщик, В. Оржеховської розкривають суперечливі питання соціальної дійсності, які характеризують

проблеми сучасного соціуму й окремі аспекти їх розв'язання соціальними педагогами й соціальними працівниками.

Актуальність проблеми щодо розроблення теорії і практики вивчення навчальних курсів галузі знань «Соціальна педагогіка» засвідчує низка наукових розвідок. Особливості цих навчальних курсів, а також психолого-педагогічні аспекти їх використання в навчальному процесі розкрито в дослідженнях В. Бочарової, М. Гур'янової, Н. Шмельової, Є. Холостової. Питання підготовки і професійного становлення соціальних педагогів та соціальних працівників розглянуто у працях С. Архипової, Л. Гусякової, І. Козубовської, В. Масленникової, В. Сластьоніна, С. Тетерського, С. Чистякової, Н. Шмельової та інших.

Значним недоліком навчальних планів і програм підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах є перевага теоретичного блоку дисциплін над практичним, пов'язаним із формуванням умінь і навичок. Також слід констатувати, що нині не набула поширення загальна концепція щодо практичної підготовки соціальних педагогів.

*Мета статті* – визначити змістове наповнення курсу за вибором у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Зміст характеристик, яким повинен відповідати випускник вищого закладу освіти, зосереджено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра, спеціаліста, магістра за певним напрямом підготовки. На першому етапі у структуруванні змістового блоку навчального курсу здійснюється у процесі формування галузевих стандартів вищої освіти у вигляді освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика містить спеціальний розділ, у якому надається перелік виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь щодо розв'язання типових задач діяльності. Визначено продукт праці (кінцевий результат, ціль праці); предмет, на який спрямована праця фахівця (матеріал, механізм, природний об'єкт, людина тощо); засоби праці (машини, механізми, інші знаряддя праці); процедури (способи) праці (технологія, процес діяльності, організація тощо); умови, у яких відбувається праця фахівця. На основі аналізу змісту типових задач діяльності формується система вмінь, яка містить інформацію про зміст кожної виробничої функції, назви типових задач, характерних для неї, шифри та зміст умінь, які необхідні фахівцю для розв'язання типових задач, з визначенням необхідного рівня сформованості кожного з них.

Вимоги до соціально значущих властивостей і якостей випускника вищого навчального закладу наводяться у вигляді переліку здатностей розв'язувати певні проблеми й задачі соціальної діяльності та системи умінь, що є відображенням наявності цих здатностей.

В освітньо-професійній програмі визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки навчання фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності.

Отже, зміст освітньо-професійної програми має передбачати змістові модулі, що встановлює відповідність між змістом конкретних умінь (з встановленим необхідним рівнем його засвоєння), назвою змістовних модулів, що забезпечують їх формування, та мінімальною кількістю годин (кредитів) для вивчення кожного модуля. Змістові модулі об'єднуються у блоки змістовних модулів, для яких регламентується мінімальна кількість навчальних годин (кредитів) їх вивчення. Освітньо-професійна програма містить перелік навчальних дисциплін із зазначенням блоків змістових модулів, а також мінімальну кількість годин (кредитів) для вивчення кожної навчальної дисципліни.

Процес окреслення меж предметної (соціально-педагогічної) галузі для формування



змістового блоку навчальних курсів (дисциплін) на основі діяльнісного підходу уможливилює розв'язання таких задач:

- розробляти та коригувати навчальні плани та програми навчальних курсів (дисциплін) інваріантної і варіативної частин;
- розробляти засоби діагностування рівня освітньо-професійної підготовки фахівця;
- визначати зміст навчання як базу для опанування новими спеціальностями, кваліфікаціями;
- визначати зміст навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації;
- визначати нормативний термін навчання;
- аналізувати наявні міжпредметні зв'язки.

Тематична модель курсів за вибором, використовується у практиці вищої школи як перелік розділів і тем, що підлягають вивченню (типові та робочі програми навчальних курсів), у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів має відображати загальну структуру навчального курсу, яка потребує подальшої конкретизації.

Наводимо фрагмент курсу за вибором, який конкретизує й поглиблює загальний курс «Основи соціальної роботи» у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

**Змістовий модуль «Поняття соціальної роботи.  
Система соціальної роботи в Україні» курсу за вибором  
«Інноваційні аспекти вітчизняної соціально-педагогічної роботи».**

**Тема 1: Соціальна робота як наука та практична діяльність (2 год.)**

1. Наукові школи соціальної педагогіки: інноваційні етапи розвитку.
2. Сутність соціальної роботи. Основні поняття соціальної роботи: *виховуючи середовище, соціальне середовище, соціалізація, соціальне виховання.*
3. Об'єкт і предмет соціальної роботи.
4. Функції та принципи соціальної роботи.
5. Сутність глобалізаційного характеру прикладної соціально-педагогічної науки.

**Тема 2: Основні напрямки соціальної роботи (2 год.)**

1. Основні шляхи подолання бідності:
  - створення економічно-правових умов для збільшення доходів і зростання економічної активності працездатних громадян;
  - підвищення ефективності соціальної підтримки найбільш уразливих груп населення шляхом реформування системи соціального захисту;
  - політика подолання бідності має поєднуватися з політикою становлення середнього класу.
2. Збільшення доходів від трудової діяльності.
3. Соціальне страхування як спосіб захисту особи від втрат доходу.
4. Запровадження консолідованої системи адресної соціальної допомоги та соціальних послуг.
5. Соціальна підтримка осіб з обмеженими фізичними можливостями.
6. Соціальна підтримка сімей з дітьми та дітей, позбавлених батьківського піклування.
7. Поліпшення житлових умов соціально вразливих верств населення.

**Тема 3: Методи соціальної роботи. Соціологічні, педагогічні і психологічні методи в соціальній роботі (2 год.)**

Основні підходи до класифікації методів соціальної роботи.

Загальна характеристика методів соціальної роботи:

Основна класифікація	Вирізнявані методи чи групи методів
1. Ступінь спільності клієнтів	1.1. Методи індивідуальної соціальної роботи. 1.2. Методи групової соціальної роботи. 1.3. Методи соціальної роботи в общині.
2. Зміст і характер соціальної роботи	2.1. Група соціально-економічних методів соціальної роботи. 2.2. Група організаційно-розпорядчих методів соціальної роботи. 2.3. Група психолого-педагогічних методів соціальної роботи.
3. Сфера застосування: виховання підростаючого покоління	3.1. Метод стимулювання і залучення до дії. 3.2. Метод репродукування. 3.3. Метод закріплення та збагачення. 3.4. Метод сприяння творчості.

3. Методи соціальної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

4. Загальні методи впливу на клієнта.

**Тема 4: Поняття технологізації в системі соціальної роботи. Технології соціальної роботи (2 год.)**

1. Сутність технологічного підходу в сучасній соціальній діяльності.
2. Структурно-логічна схема технологій соціальної роботи.
3. Соціальне діагностування. Оцінка ефективності соціальної роботи.
4. Інформаційні й комунікаційні технології в системі соціальної роботи.
5. Технології соціального проектування в системі соціальної роботи.
6. Технології індивідуальної соціальної роботи.
7. Технології групової соціальної роботи.
8. Технології організації роботи у громаді.

**Тема 5: Поняття соціалізації й адаптації в соціальній роботі як взаємопов'язаних механізмів (2 год.)**

Поняття про адаптацію, соціальну адаптацію. Теоретичні концепції соціальної адаптації особистості. Взаємозв'язок адаптації й соціалізації. Фактори, що впливають на успішність адаптаційного процесу.

Особливості соціальної адаптації на макро-, мезо- і макрорівнях.

Взаємозв'язок біологічного, психологічного і соціального рівнів адаптації. Механізми адаптації: захисні, незахисні, змішані.

Класифікація адаптації: нормальна, девіантна та патологічна адаптація.

Стратегії адаптації: конформізм, акомодация, асиміляція.

Критерії та показники адаптованості (засвоєння та виконання соціальних ролей, продуктивність праці, задоволеність життям).

Поняття про соціальну дезадаптацію і соціально-психологічну дезадаптацію, їх прояви та причини.

**Тема 6: Соціальна профілактика (2 год.)**

Поняття соціальної профілактики.

Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі.

Профілактика бездоглядності і безпритульності. Соціальна робота з дітьми вулиці.

Профілактика насильства над дітьми.

Профілактика соціального сирітства. Соціальна підтримка сімей із дітьми.

### Тема 7: Соціальна реабілітація (2 год.)

Поняття про соціальну реабілітацію. Мета і критерії ефективності соціальної реабілітації.

Види соціальної реабілітації. Медична, соціально-середовищна, професійно-трудова та психолого-педагогічна реабілітація.

Індивідуальна програма реабілітації. Методи соціальної реабілітації.

Порівняльна характеристика технологій соціальної адаптації й соціальної реабілітації.

Особливості соціальної реабілітації різних груп населення.

### Тема 8: Сфери діяльності соціального працівника. Система соціальних послуг (2 год).

Соціальні послуги: основні форми та види.

Структура сфери надання соціальних послуг.

Фінансування соціальних послуг в Україні.

Клієнти соціальної роботи.

Сфери практичної соціальної роботи.

Завдання проблемного характеру:

Заповнити таблицю:

№	Методи соціальної роботи	Соціальні групи, клієнти	Соціальні установи, соціальні працівники	Орієнтовні форми роботи

Написати додаткові характеристики кваліфікаційних ознак у таблицю:

Загальна технологія	Характеристика
Соціальна діагностика	
Соціальна профілактика	
Соціальна адаптація	
Соціальна реабілітація	
Соціальна корекція і терапія	
Соціальне проектування	
Соціальне прогнозування	
Соціальна експертиза та оцінка ефективності	
Соціальне посередництво	
Соціальне консультування	
Соціальне забезпечення	
Соціальне страхування	
Соціальна опіка та піклування	

Здійснити аналіз і заповнити таблицю:

№ п/п	Міждисциплінарна технологія	Особливості застосування в соціальній роботі

### Література

1. **Верхола А. П.** Дидактические основы оптимизации процесса обучения дисциплинам вуза: автореферат дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А. П. Верхола. – Киев, 1989. – 49 с.

2. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Москва : Знание, 1989. – 80 с.

УДК 378.016 : 537.8

*Олександр Коновал*

### СУПЕРЕЧНОСТІ У ТРАДИЦІЙНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ

Коновал О. А. Суперечності у традиційній методиці навчання електродинаміки.

У статті здійснено теоретичний аналіз традиційних підходів до вивчення електродинаміки, звернуто увагу на суперечності, які виникають під час застосування класичного закону Біо-Савара і вибору умови нейтральності провідника з постійним струмом.

*Ключові слова:* закон Біо-Савара, умова нейтральності провідника з постійним струмом, методика навчання електродинаміки.

Коновал О. А. Противоречия в традиционной методике преподавания электродинамики.

В статье осуществлен теоретический анализ традиционных подходов к преподаванию электродинамики, обращено внимание на противоречия, которые возникают при применении классического закона Био-Савара и условия нейтральности проводника с постоянным током.

*Ключевые слова:* закона Био-Савара, условие нейтральности проводника с постоянным током, методика преподавания электродинамики.

Konoval A. A. Contradictions in the traditional methods in teaching electrodynamics.

The article deals with the theoretical analysis of the traditional approaches to electrodynamics teaching. The author has paid attention to the contradictions arising in the process of application of the classical Biot-Savart's law and the neutrality conditions of the conductor with a constant current.

*Key words:* Biot-Savart's law, neutrality condition of the conductor with a constant current, teaching methods of electrodynamics.

Розвиток сучасної фізичної науки висуває низку нових вимог до фахової підготовки студентів-фізиків, що потребує оволодіння ними системою сучасних наукових знань. Виконання цих вимог стає можливим за умови вдосконалення методики вивчення фізики на засадах принципу фундаменталізації (ПФ).

Однак звернення до сучасних посібників з теоретичної фізики та загального курсу фізики [1–14], шкільного курсу фізики засвідчує, що в інтерпретації окремих законів, питань в методиці навчання електродинаміки мають місце суперечності та питання дискусійного характеру, які заважають формуванню у студентів цілісної картини адекватних уявлень щодо системи основних законів електродинаміки. Наш багаторічний досвід засвідчує, що наявність цих суперечностей викликає особливі труднощі у студентів при самостійному опрацюванні навчального матеріалу.

У зв'язку з цим *метою статті* визначено: здійснення теоретичного аналізу сучасних методичних підходів у процесі викладання електродинаміки, виявлення суперечностей і проблемних питань у теорії та методиці навчання електродинаміки й окреслення перспектив їх розв'язання.

Передбачається, що ознайомлення студентів із виявленими суперечностями у процесі самостійної роботи за запропонованою нижче логікою сприятиме формуванню системних знань з електродинаміки і дозволить майбутнім учителям фізики використовувати їх під час вибору варіантів методики її навчання.

Ураховуючи обмеженість обсягу наукової статті, зупинимося більш детально на аналізі низки суперечностей, які пов'язані з законом Біо-Савара, залишивши перспективою подальших наукових розвідок більш ґрунтовне дослідження причин інших суперечностей та дискусійних питань, що мають місце в теорії та методиці навчання електродинаміки.

Звернувшись наразі до аналізу інтерпретації закону Біо-Савара, звернемо, по-перше, увагу на розмаїття підходів до трактування статусу цього закону [1]:

$$d\vec{B} = \frac{\mu_0}{4\pi} \cdot \frac{i \cdot [d\vec{l}, \vec{r}]}{r^3}, \quad (1)$$

де  $\vec{r}$  – радіус-вектор проведений від елемента струму  $i d\vec{l}$  в дану точку простору,  $d\vec{B}$  – значення індукції магнітного поля, що створене елементом струму  $i d\vec{l}$  у даній точці простору.

Із огляду, поданому нами в монографії [1, с. 98], маємо такі точки зору щодо статусу закону Біо-Савара:

а) закон Біо-Савара є незалежним і фундаментальним експериментальним законом [2; 8; 9];

б) закон Біо-Савара – це наслідок формули Ампера-Грассмана [3], а формула Ампера-Грассмана є вихідним фундаментально-дослідним положенням магнітостатики;

в) закон Біо-Савара в принципі не може бути незалежним і дослідно-фундаментальним, оскільки елемент струму  $i d\vec{l}$  не може бути реалізованим як самостійна структура [4, с. 221], а його використання передбачає, перш за все, процедуру обґрунтування. Мабуть, уперше на цю обставину щодо статусу цього закону наголос зроблено в посібнику проф. А. В. Желеховського [5];

г) закон Біо-Савара може бути обґрунтований на основі правдоподібних і суперечливих міркувань [6; 7; 8], які не мають доказової сили;

ґ) цей закон розглядається як результат узагальнення дослідних даних [8; 9; 10];

д) закон Біо-Савара в інтегральній формі (4) є наслідком рівнянь Максвелла [11; 12], і тому не виникає потреби в його обґрунтуванні;

е) закон Біо-Савара розглядається як наслідок виразу для індукції магнітного поля (в нерелятивістському наближенні) зарядженої частинки (ЗЧ), що рухається з  $\vec{v} = const$  і принципу суперпозиції магнітних полів [4, с. 221].

Варто наголосити на тому, що значна кількість авторів посібників і статей на цю тему підкреслювали суперечливість і непослідовність зазначених поглядів та методик вивчення магнітного поля постійних і квазістаціонарних струмів.

При цьому відчувався їх власний дискомфорт і певна розгубленість під час опису та пояснення основ магнітостатики, про що свідчить непослідовна й суперечлива аргументація щодо обґрунтування закону Біо-Савара такими численними способами.

І все ж закон Біо-Савара в більшості навчально-методичних виданнях вважається фундаментальним. Основний аргумент, який доводить таку точку зору, полягає в тому, що результати розрахунків, виконаних на його основі, підтверджуються в дослідах.

*Але виходячи із принципу фундаментальності, навіщо співвідношення, яке не*

встановлене прямим експериментом, і яке  $\epsilon$ , або може бути наслідком інших принципів, підносити до рангу фундаментального і незалежного!?

Незважаючи на розуміння того, що закон (1) принципово недоступний дослідній перевірці, закон Біо-Савара у переважній більшості сучасних навчально-методичних посібників тлумачиться як експериментальний закон.

Аналіз суті цього закону та історичних джерел свідчить про некоректність такого підходу під час вивчення та інтерпретації співвідношення (1) [1].

По-друге, наші дослідження показали, що в деяких випадках застосування закону (1) призводить до результатів, що суперечать основним положенням релятивістської електродинаміки [1].

Якщо припустити (і це досить правдоподібно), що всі електрони в металевому провіднику, які реалізують елемент струму  $id\vec{l} = -q\vec{v}N$ , рухаються з однаковою швидкістю  $\vec{v}$ , то із (1) та принципу суперпозиції, одержуємо вираз для індукції магнітного поля (МП), яке створюється однією рухомою зарядженою частинкою (ЗЧ) [1; 2; 3]:

$$\vec{B}_1 = \frac{\mu_0 q}{4\pi r^3} \cdot [\vec{v}, \vec{r}] = \mu_0 \epsilon_0 \left[ \vec{v}, \frac{q\vec{r}}{4\pi \epsilon_0 r^3} \right] = \mu_0 \epsilon_0 [\vec{v}, \vec{E}], \quad (2)$$

де  $\vec{E} = \frac{q\vec{r}}{4\pi \epsilon_0 r^3}$  - напруженість електричного поля, що створюється (в нерелятивістському наближенні) рухомою ЗЧ у відповідній точці поля.

Звернемо увагу на низку суперечностей, які виникають при застосуванні закону Біо-Савара. Так, застосування виразу для індукції магнітного поля рухомої ЗЧ  $\vec{B} = \epsilon_0 \mu_0 [\vec{v}, \vec{E}]$  (який може розглядатися як наслідок закону (6)) та виразу  $\vec{E} = \frac{q\vec{r}}{4\pi \epsilon_0 r^3}$  для аналізу однієї і тієї ж електродинамічної задачі приводить до висновків, що суперечать принципу відносності.

Дійсно, розглянемо уявний експеримент, схема якого зображена на рис. 1.

Згідно з традиційною інтерпретацією явища електромагнітної індукції (ЕМІ), в контурі, внаслідок зміни за часом індукції магнітного поля в кожній точці плоскої поверхні, обмеженої контуром  $L$  (а, отже, і зміни магнітного потоку в часі), виникне ЕРС індукції.

Але такий висновок суперечить принципу відносності: при переході в систему відліку, яка зв'язана з ЗЧ, контур буде рухатися в центрально-симетричному кулонівському полі. Таке поле потенціальне, тому відсутні фізичні причини, які могли б породжувати ЕРС в контурі  $L$ .

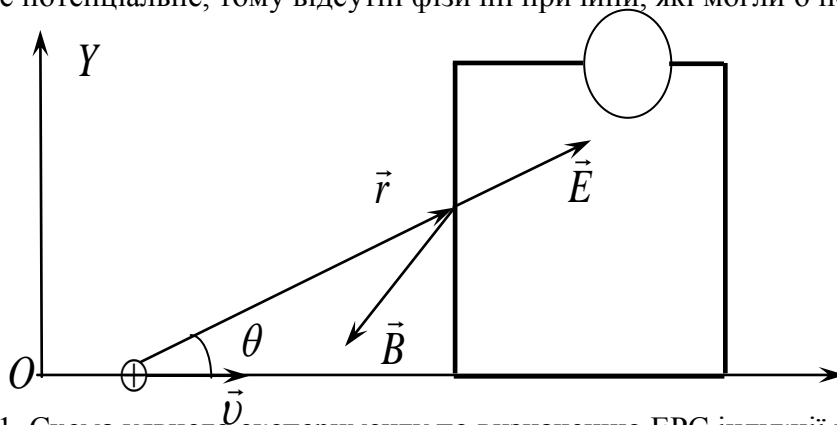


Рис. 1. Схема уявного експерименту по визначенню ЕРС індукції в контурі  $L$ . ЗЧ рухається з постійною швидкістю  $\vec{v}$  в площині контуру  $L$ .

Аналогічно, у прикладах, які зображені на рис. 2 і рис. 3, використання класичного закону Біо-Савара (1) призводить до результату, що суперечить принципу відносності.

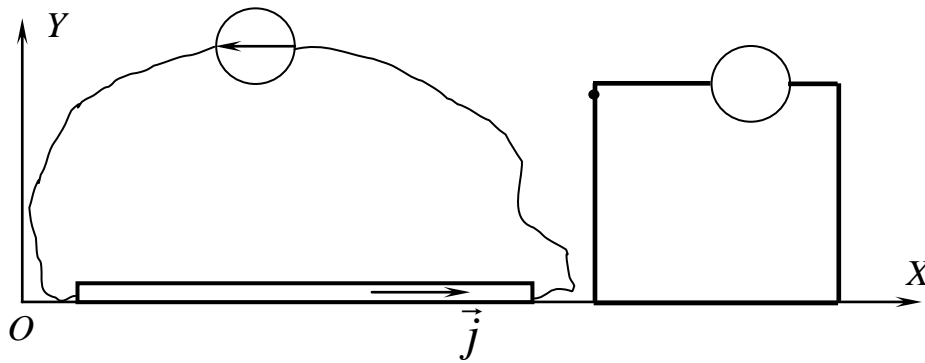


Рис. 2. У дротяному в контурі  $L_1$ , який знаходиться поряд з нескінченно довгим провідником з постійним струмом, ЕРС відсутня

Згідно з законом Біо-Савара (1) і традиційною інтерпретацією явища ЕМІ, в контурі  $L_1$  (див. приклади, які показані на рис. 2 та рис. 3) слід чекати появу певної ЕРС індукції. Такий висновок впливає із таких міркувань.

Кожний із електронів провідності, який рухається з дрейфовою швидкістю у провідниках електричного кола, створює в кожній точці плоскої поверхні, обмеженої контуром  $L_1$ , змінне магнітне поле. Це змінне магнітне поле в свою чергу в кожній точці поверхні породжує вихрове електричне поле ( $rot \vec{E} \neq 0$ ). Інтегральний ефект повинен виявитися у виникненні індукційного струму в контурі  $L_1$ . Але досліди показують, що ЕРС в контурі  $L_1$  не виникає.

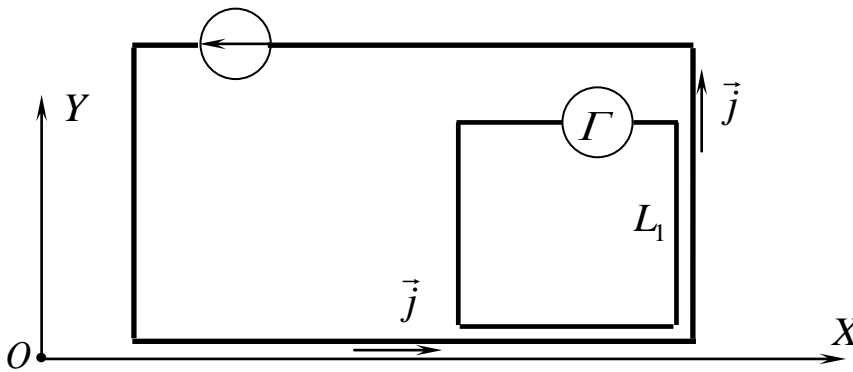


Рис. 3. У дротяному в контурі  $L_1$ , який знаходиться поряд з колом постійного струму, ЕРС відсутня

Отже, застосування закону (1) та його еквіваленту – виразу для індукції МП, яке породжується окремою рухомою ЗЧ –  $\vec{B}_1 = \varepsilon_0 \mu_0 [\vec{v}, \vec{E}] = \frac{\mu_0 q \cdot [\vec{v}, \vec{r}]}{4\pi r^3}$  в подібних задачах дає результат, що суперечить фізичній реальності.

Таким чином, закон Біо-Савара і формула  $\vec{E} = \frac{q\vec{r}}{4\pi\varepsilon_0 r^3}$  (закон Кулона), несумісні між собою для одночасного використання при аналізі однієї і тієї ж електродинамічної задачі, оскільки призводять до принципово помилкових висновків і протиріч [2].

Отже, традиційна методика вивчення електродинаміки, заснована, зокрема, і на класичному законі Біо-Савара не може пояснити відсутність ЕРС в контурах на рисунках 1, 2, 3. Однак у стандартних посібниках і в науково-методичних публікаціях ці дві формули використовуються разом, що є, з нашої точки зору, фізичною помилкою.

У той же час закон Біо-Савара може розглядатися як наслідок рівняння Максвелла  $rot\vec{B} = \mu_0\vec{j}$ .

Дійсно, вектор-потенціал  $\vec{A}(\vec{r}) = \frac{\mu_0}{4\pi} \int_{V'} \frac{\vec{j}(\vec{r}')dV'}{R}$  є розв'язком рівняння Пуассона для векторного потенціалу:

$$\nabla^2\vec{A} = -\mu_0\vec{j},$$

де  $\vec{j}(\vec{r}')$  - густина струмів провідності в просторовій області  $V'$  (рис. 4).

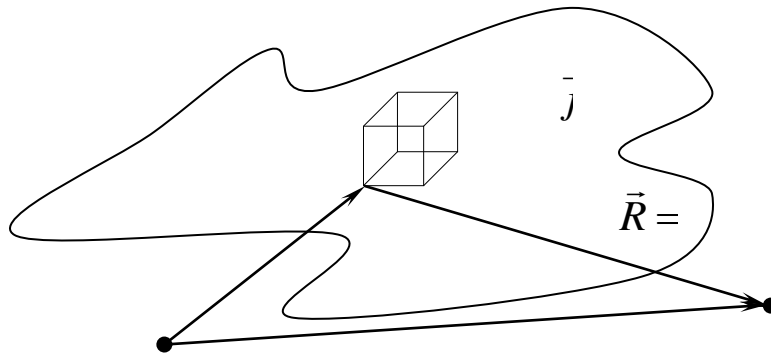


Рис. 4. Знаходження векторного потенціалу  $\vec{A}(\vec{r})$  та індукції магнітного поля в т. Р, що створюються постійними струмами, розподіленими в об'ємі  $V'$

$$\text{Тоді } \vec{B}(\vec{r}) = rot\vec{A}(\vec{r}) = rot \frac{\mu_0}{4\pi} \int_{V'} \frac{\vec{j}(\vec{r}')dV'}{R} = \frac{\mu_0}{4\pi} \int_{V'} rot \frac{\vec{j}(\vec{r}')dV'}{R}. \quad (3)$$

Використовуючи формулу векторного аналізу:

$$rot(u\vec{a}) = u \cdot rot\vec{a} + [gradu, \vec{a}],$$

де  $u(\vec{r})$  - довільна скалярна функція, підінтегральний вираз (3) набуває вигляду:

$$rot \frac{\vec{j}(\vec{r}')}{R} = \frac{1}{R} rot\vec{j}(\vec{r}') + \left[ grad \frac{1}{R}, \vec{j}(\vec{r}') \right] = \left[ grad \frac{1}{R}, \vec{j}(\vec{r}') \right] = \frac{[\vec{j}(\vec{r}'), \vec{R}]}{R^3}$$

оскільки  $grad \frac{1}{R} = -\frac{\vec{R}}{R^3}$ .

Тобто отримуємо [11, с. 81]:

$$\vec{B}(\vec{r}) = \frac{\mu_0}{4\pi} \int_{V'} \frac{[\vec{j}(\vec{r}'), \vec{R}]}{R^3} dV'. \quad (4)$$



Із закону  $\vec{B}(\vec{r}) = \frac{\mu_0}{4\pi} \int_{V'} \frac{[\vec{j}(\vec{r}'), \vec{R}]}{R^3} dV'$  одержується, у випадку лінійних струмів,

закон Біо-Савара в диференціальній формі:

$$d\vec{B} = \frac{\mu_0 i}{4\pi r^3} \cdot [d\vec{l}, \vec{r}],$$

і який суперечить в деяких задачах, як ми впевнилися вище, принципу відносності.

Але як з позицій логіки фізичної науки на засадах ПФ узгодити взаємопротилежні точки зору:

а) рівняння Максвелла релятивістськи коваріантні (тобто рівняння Максвелла не суперечать принципу відносності А. Ейнштейна), й з них виходить як наслідок закон Біо-Савара;

б) закон Біо-Савара  $d\vec{B} = \frac{\mu_0 i}{4\pi r^3} \cdot [d\vec{l}, \vec{r}]$  та закон Кулона  $\vec{E} = \frac{q\vec{r}}{4\pi\epsilon_0 r^3}$ , які в

навчально-методичній літературі часто застосовуються разом, несумісні між собою та суперечать принципу відносності. Використання їх одночасно під час аналізу електромагнітних явищ призводить до принципово хибних висновків і суперечностей.

У посібнику [11] стверджується, що подібні викладки, і зокрема, у такий спосіб одержаний закон Біо-Савара є наближеними. Наближеними в тому сенсі, що в рівнянні Максвелла  $\text{rot}\vec{B} = \mu_0 \vec{j}$  начебто нехтується струмами зміщення [11, с. 79]. Але яке відношення мають струми зміщення до рівняння Максвелла для постійних струмів  $\text{rot}\vec{B} = \mu_0 \vec{j}$  в традиційному розумінні цього рівняння?!

Звернемося тепер до аналізу ще одного яскравого протиріччя, наявного в методиці вивчення електродинаміки [1].

Для аналізу умови нейтральності ППС з урахуванням зміни густини зарядів сукупності електронів провідності й іонів кристалічної ґратки внаслідок руху їх з різними швидкостями в деякій системі відліку розглянемо модель провідника з постійним струмом (ППС), яка часто використовується в навчальних посібниках [1- 4; 6; 12; 13] (рис. 5).

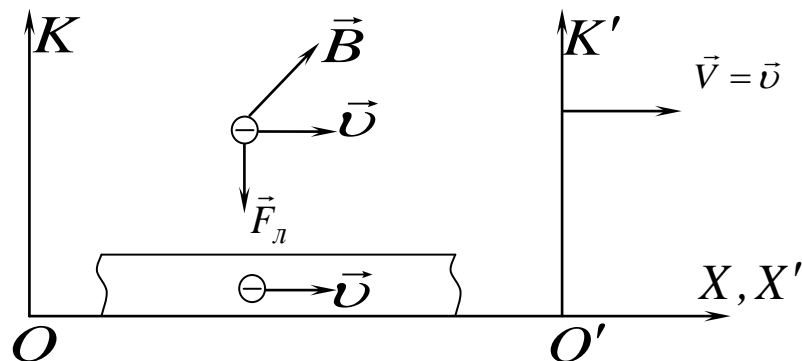


Рис. 5. Взаємодія електрона і ППС в СВ  $K$  і СВ  $K'$

Нехай у системі відліку  $K$  вздовж вісі  $OX$  знаходиться нерухомий циліндричний ППС, по якому протікає постійний струм густиною  $\vec{j}_x = \rho \cdot \vec{v}$ . Система відліку  $K'$

рухається зі швидкістю  $\vec{V} = \vec{v}$  вздовж осі  $OX$  СВ  $K$ .

Традиційно, за Р. Фейнманом, умову нейтральності нерухомого ППС у СВ  $K$  [3; 12; 13] визначають так:

$$\rho_+ = \frac{\rho_-}{\sqrt{1-\beta^2}} \quad (5)$$

де  $\rho_- = \frac{\rho_-^0}{\sqrt{1-\beta^2}}$  – об'ємна густина заряду електронів провідності в системі відліку

$K$ , в якій провідник нерухомий,  $v$  – дрейфова швидкість електронів провідності,  $\beta = \frac{v}{c}$ ,

$c$  – швидкість світла у вакуумі,  $\rho_-^0$ ,  $\rho_+^0$  – густини зарядів електронів провідності і позитивних іонів у власних системах відліку відповідно.

Тоді електричне поле у СВ  $K'$  буде створюватися некомпенсованими густинами зарядів іонів та електронів провідності. Оскільки електрони в СВ  $K'$  нерухомі, а іони рухаються зі швидкістю  $V = v = u$ , то густина заряду їх відповідно дорівнює:

$$\rho'_- = \rho_-^0 = \rho_- \sqrt{1-\beta^2}, \quad \rho'_+ = \frac{\rho_+^0}{\sqrt{1-\beta^2}}.$$

А тому об'ємна густина заряду ППС у СВ  $K'$  буде такою:

$$\rho' = \rho'_+ + \rho'_- = \frac{\rho_+^0}{\sqrt{1-\beta^2}} - \rho_- \sqrt{1-\beta^2} = \frac{\rho_+^0 \beta^2}{\sqrt{1-\beta^2}}. \quad (6)$$

Мабуть, уперше на суперечливість умови нейтральності (5) звернуто увагу в роботі Г. Ніколаєва [14]: оскільки СВ  $K$  і СВ  $K'$  рівноправні, то при  $\vec{V} = \vec{v}$  завдяки симетричним умовам, якими визначається рух електронів провідності й іонів відповідно у СВ  $K$  й у СВ  $K'$ , фізичні ситуації у цих СВ повинні бути однаковими.

Окрім того очевидно, що за умови (5), нерухома, як ціле, сукупність електронів провідності має меншу густину заряду, ніж густина заряду цієї ж сукупності електронів, але рухомої (при протіканні струму)  $\rho_-^0 < \frac{\rho_-^0}{\sqrt{1-\beta^2}} = \rho_-$ .

Але тоді при  $\beta = 0$  (струм у провіднику відсутній)  $\rho_-^0 = \rho_- < \rho_+^0$ , тобто провідник без струму (після того, як вимкнули струм) буде заряджений позитивно:  $\rho_+^0 - \rho_-^0 = \rho_+^0 (1 - \sqrt{1-\beta^2})$ .

Невже величина цього заряду залежить від сили струму, що протікав раніше?! Як це треба розуміти?

Отже, виникає суперечність, розв'язання якої, на наш погляд, є важливим дидактичним засобом активізації механізмів мисленнєвої діяльності студентів. Роздуми студентів можна посилити зверненням до аналізу наявних у науково-методичній літературі підходів до розв'язування указаної суперечності:

Наша педагогічна практика засвідчує, що ознайомлення студентів-фізиків із сутністю викладених вище суперечностей, сприяє розвитку їх критичного мислення та більш

глибокому осмисленню науково-методичних проблем у процесі самостійного вивчення СТВ і електродинаміки.

Підсумовуючи, зауважимо, що викладену вище аргументацію не слід уважати безсумнівною, варто розглядати як підґрунтя для різнобічної науково-методичної дискусії, результат якої сприяв би спростуванню проблемних питань методики навчання електродинаміки та позитивно вплинув би на якість розуміння студентами значення і ролі теоретичного й емпіричного в фізиці та методиці її навчання.

Більш детальний аналіз щодо наявних суперечностей й непорозумінь під час вивчення електродинаміки подано в монографії [1].

### Література

**1. Коновал О. А.** Теоретичні та методичні основи вивчення електродинаміки на засадах теорії відносності: [монографія] / О. А. Коновал; Міністерство освіти і науки України; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 346 с. **2. Иродов И. Е.** Электромагнетизм. Основные законы / И. Е. Иродов. – [4-е изд., испр.]. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. – 320 с. **3. Коновал О. А.** Основи електродинаміки: [навч. посіб для студ. вищ. пед. навч. закл.] / О. А. Коновал; Міністерство освіти і науки України; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 347 с. **4. Сивухин Д. В.** Общий курс физики: в 5 т. / Д. В. Сивухин. – Т. 3: Электричество. – Москва: Наука, 1977. – 688 с. **5. Желеховський А. В.** Курс фізики. – Вип. 3: Електрика / А. В. Желеховський. – Харків; Київ: держ. наук.-техн. вид-во України; ОНТИ-НКТП, 1934. – 340 с. **6. Савельев И. В.** Курс общей физики: в 3 т. / И. В. Савельев. – Т. 2: Электричество и магнетизм. Волны. Оптика. – Москва: Наука, 1978. – 480 с. **7. Калашников С. Г.** Электричество / С. Г. Калашников. – Москва: Наука, 1977. – 592 с. **8. Федорченко А. М.** Теоретична фізика: [підручник]: у 2 т. / А. М. Федорченко. – Т. 1: Класична механіка і електродинаміка. – Київ: Вища шк., 1992. – 535 с. **9. Тамм И. Е.** Основы теории электричества / И. Е. Тамм. – Москва: Наука, 1966. – 624 с. **10. Зисман Г. А.** Курс общей физики: в 3 т. / Г. А. Зисман, О. М. Тодес. – Т. 2: Электричество и магнетизм. – Москва: Наука, 1972. – 368 с. **11. Левич В. Г.** Курс теоретической физики: в 2 т. / В. Г. Левич. – Т. 1. – Москва: Наука, 1969. – 912 с. **12. Фейнман Р.** Фейнмановские лекции по физике: в 9 т. / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэндс. – Т. 5: Электричество и магнетизм. – Москва: Мир, 1966. – 290 с. **13. Угаров В. А.** Специальная теория относительности / В. А. Угаров. – Москва: Наука, 1977. – 384 с. **14. Николаев Г. В.** Парадокс Фейнмана и асимметрия лабораторной и движущейся систем отсчета / Г. В. Николаев. – Москва, 1975. – 20 с. – Стаття деп. в ВИНТИ, рег. №1937–75.

УДК 378:[37.011.3 – 051:78]

*Людмила Косяк*

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОКАЛЬНО-СЛУХОВОГО САМОКОНТРОЛЮ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

Косяк Л. І. Методичні аспекти формування навичок вокально-слухового самоконтролю в майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу.

У статті доведено актуальність дослідження, розкрито сутність вокально-слухового самоконтролю, структуру якого складають слухові, м'язові, вібраційні й емоційні

компоненти, запропоновано методи та прийоми, які сприяють ефективному формуванню навичок вокально-слухового самоконтролю в майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу.

*Ключові слова:* професійна підготовка, постановка голосу, вокально-слухові навички, вокально-слуховий самоконтроль, компоненти вокально-слухового самоконтролю, методи і прийоми формування вокально-слухового самоконтролю.

Косяк Л. И. Методические аспекты формирования навыков вокально-слухового самоконтроля в будущих учителей музыкального искусства в классе постановки голоса.

В статье доказана актуальность исследования, раскрыта сущность вокально-слухового самоконтроля, структуру которого составляют слуховые, мышечные, вибрационные и эмоциональные компоненты, предложены методы и приемы, которые способствуют эффективному формированию навыков вокально-слухового самоконтроля у будущих учителей музыкального искусства в классе постановки голоса.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, постановка голоса, вокально-слуховые навыки, вокально-слуховой самоконтроль, компоненты вокально-слухового самоконтроля, методы и приёмы формирования вокально-слухового самоконтроля.

Kosiak L. I. Methodical aspects of forming vocal-auditory self-check skills for the future teachers of music in voice-training class.

The article proves the relevance of the study. The essence of vocal-auditory self-check is revealed. It includes the hearing, muscular, vibration and emotional components. The given methods and techniques facilitate the efficient formation of vocal-auditory self-check skills for the future teachers of music in voice-training class.

*Key words:* professional training, voice training, vocal-auditory skills, vocal-auditory self-check, vocal-auditory components of self-check, methods and techniques of forming vocal-auditory self-check.

У сучасних умовах реформи освіти, згідно зі стратегічними завданнями вищої школи, Законом України «Про вищу освіту» (2014), велика увага приділяється питанням підвищення рівня фахової підготовки педагогічних кадрів. Тому актуальною стає проблема вдосконалення професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, створення та втілення у практику роботи вищої школи новітніх методик викладання фахових дисциплін. Удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва набуває особливого значення в умовах розвитку національної системи освіти. Суттєву частину професійної підготовки педагога-музиканта забезпечують заняття у класі постановки голосу, на яких студент набуває основи свідомого ставлення до свого музичного та вокального розвитку, оволодіває вокально-технічними та виконавськими навичками, а також умінням аналізувати складники процесу постановки голосу. Важливим компонентом цього процесу є проблема формування навичок вокально-слухового самоконтролю. Огляд фундаментальних праць з теорії музичної педагогіки свідчить, що більшість досліджень у галузі вокальної педагогіки присвячувалися проблемам розвитку співацького голосу вокалістів-виконавців, підготовки професійних співаків до виконавської діяльності. Питання формування вокально-слухового самоконтролю у майбутніх вчителів музичного мистецтва у класі постановки голосу недостатньо розкриваються у науково-методичних дослідженнях.

Отже, необхідність постановки голосу студентів на основі вокально-слухового

самоконтролю та методична нерозробленість цього питання визначили актуальність нашого дослідження.

Проблему самоконтролю у педагогічній діяльності розглядали такі видатні науковці, педагоги-музиканти, як: Е. Абдуллін, Ю. Алієв, О. Апраксина, Л. Баренбойм, В. Медушевський, Л. Уколова, Г. Ципін та ін. У працях Д. Аспелунда, В. Багадурова, М. Донець-Тессейр, Н. Малишевої, А. Менабені, В. Морозова, Г. Панофки, Г. Стулової, Р. Юссона – самоконтроль визначається як чинник, що забезпечує успіх у навчанні співу. Питання професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів та сучасної теорії музично-педагогічної освіти розкриваються у працях О. Дем'янчука, Л. Масол, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Щолокової та ін.; методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядаються в дослідженнях Л. Арчажнікової, В. Муцмахера, Л. Хлебнікової та ін. Основні положення теорії розвитку співацького голосу у вокальній педагогіці висвітлювали Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич; історичні аспекти розвитку вокального мистецтва та вокального виконавства – В. Багадуров, М. Львов, І. Назаренко; розвиток української вокальної педагогіки В. Антонюк, Б. Гнидь, В. Іванов, Л. Прохорова; психологічні аспекти вокального процесу – В. Єрмолаєв, Б. Теплов, А. Зданович; фізіологічні основи постановки голосу – М. Грачова, І. Павлов, О. Яковлев, Л. Работнов, Ю. Фролов; дослідження акустичних особливостей процесу голосоутворення – А. Музехольд, Н. Жинкін, А. Рудаков; орфоепічних норм звуковидобування – О. Знаменська, О. Микиша; гігієни співацького голосу – К. Злобін, І. Левідов, Д. Люш та ін. Теоретичні основи методики викладання вокалу закладено в працях В. Мордвінова, П. Голубєва, Д. Євтушенко, П. Органова; питання вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів розкривають Л. Василенко, Л. Гавриленко, О. Маруфенко, М. Павлова, О. Прядко, Г. Стасько, Ю. Юцевич.

*Мета статті:* розкрити сутність вокально-слухового самоконтролю та методичні аспекти його формування у майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу.

- визначити поняття «вокально-слуховий самоконтроль»;
- розглянути базові компоненти вокально-слухового самоконтролю;
- проаналізувати методи, прийоми і правила, які сприяють ефективному формуванню навичок вокально-слухового самоконтролю у студентів у класі постановки голосу.

Аналіз теоретичних і методичних праць педагогів, їх учнів і послідовників у галузі вокального мистецтва показав, що вокально-слуховий самоконтроль у кожного співака являє собою єдність вокально-слухових навичок, без контролю над якими, на рівні системи слухових уявлень професійного вміння, голос співака стає некерованим. Це знаходить відображення у співі на невизначеній висоті, переході з однієї тональності в іншу, диханні серед фрази, «переході» від однієї ноти до іншої (особливо у творах без музичного супроводу).

На думку М. Павлової: «вокально-слуховий самоконтроль – це вміння, яке дозволяє студенту контролювати свій спів на рівні відчуттів, відповідних до професійних вимог академічної школи сольного співу: чути і коригувати вокальні помилки і спів, розуміти сутність принципу єдності технічного та художнього в співі, відшукувати способи вирішенні професійних завдань і активізувати самостійність у виконавській роботі над творами» [7]. Тому формування вокально-слухового самоконтролю у майбутніх вчителів музичного мистецтва є одним з найважливіших завдань професійної освіти.

У нашому дослідженні ми розглядаємо вокально-слуховий самоконтроль як єдність базових компонентів (відчуттів): *слухових, м'язових, вібраційних і емоційних*, які обґрунтовують професійний спів. Основна дія самоконтролю, при цьому, виявляється в умовах об'єднання відчуттів, відповідним професійним вокальним навичкам, відсутність будь-якого з яких призводить до неякісного звуку. Отже, під неповним вокально-слуховим самоконтролем ми розуміємо дискоординацію опори дихання і позиційності звучання, що породжує реєстрову строкатість, детонацію голосу в співі. Рівень формування навичок, які об'єднують базові компоненти вокально-слухового самоконтролю, є критерієм розвитку професійного вміння у співі. Отже, більш детально розглянемо кожен із цих компонентів.

Л. Дмитрієв [1], М. Донець-Тессейр [2], В. Морозов [6] та ін. уважають, що головним контролером у співі є слух, і саме від нього залежить якість голосу. Безумовно, це так, оскільки успіх співака залежить від добре розвиненого вокального слуху. «Вокальний слух, на думку В. Морозова, – це не тільки слух, а й складне музично-вокальне почуття, засноване на взаємодії слухових, м'язових, зорових, дотикових, вібраційних і ще деяких інших видів чутливості. Сутність вокального слуху не просто у сприйнятті, а в активному сприйнятті, співучасті у процесі утворення звуку, точніше, в умінні усвідомити і відтворити принцип його утворення. Вокальний слух – основа таланту співака» [6, с. 83–84].

Необхідно зазначити, що на початковому етапі постановки голосу саме від слуху педагога, його вміння уважно прислухатися до голосу студента, чути його недоліки та своєчасно звертати на них увагу, а також допомагати виправляти їх залежить успіх при формуванні навичок вокально-слухового самоконтролю.

Н. Малишева надає перевагу іншому компоненту вокально-слухового самоконтролю – м'язовому. Вона вважає, що без опори на м'язовий самоконтроль (м'язові відчуття) студент не досягне хороших результатів у процесі постановки голосу. На думку педагога, співак здійснює свій спів в основному інтуїтивно. Тому спів такого співака не завжди справляє приємне враження. Дуже часто він супроводжується швидкою втомою голосу, незручністю в голосовому апараті співака, неприродністю звуку і, як наслідок, незадоволеністю як слухачів, так і виконавця. Отже, щоб навчитися володіти своїм голосом, студент повинен уміти правильно координувати діяльність усіх частин голосового апарату, що дозволить уникнути втоми і зайвої напруги в м'язах. Найважливішим м'язовим відчуттям у співі є відчуття опори дихання. Воно виникає тільки при правильній координації дихання і роботи гортані [5].

Одним з найяскравіших м'язових відчуттів є також момент залучення голосових зв'язок до роботи. У вокальній термінології це залучення має назву «атака звуку», оскільки воно визначає подальше звучання голосу. Традиційна класифікація видів атаки звуку: тверда, м'яка і придихові. На думку деяких педагогів, співакові-початківцю необхідно навчитися користуватися твердою атакою, бо вона одразу формує опору звуку на диханні. Є й інші думки на користь м'якої атаки як профілактики форсованого співу.

З перерахованих вище вокально-слухових відчуттів (слухових і м'язових) заслуговують на увагу, особливо важливі відчуття у співі, а саме – вібраційні. На думку вокальних педагогів Д. Люша [4], Г. Стулової [8], ці відчуття особливо важливі для співака, оскільки саме вони впливають на тембр голосу, його неповторність та унікальність, його красу і яскравість.

Видатний російський оперний співак С. Лемешев підкреслював, що «голос обов'язково повинен відрізнятися саме якістю тембру, його красою, м'якістю або дзвінкістю, тими особливими рисами, якими наділяє його природа і яка дозволяє вам завжди впізнавати

співака» [3, с. 229]. У багатьох співаків вібраційні відчуття є провідним вокальним відчуттям і розвинені надзвичайно сильно. Вібраційні відчуття є результатом складних акустичних явищ у голосовому апараті, і їх наявність говорить про правильну роботу системи резонаторів.

Отже, процес вокального навчання не може здійснюватися без педагогічної актуалізації вокально-слухового самоконтролю, що об'єднує слухові, м'язові і вібраційні відчуття у професійному співочому умінні. При цьому формування якості професійного співу багато в чому залежить від контролю за емоційним станом студента під час виконання. Емоційна виразність співака є найважливішою властивістю професійного виконання. Нерідко за інтонацією, з якою студент виконує музику, можна судити про його ставлення до даного твору. Розглядаючи з цієї точки зору ступінь майстерності виконання, В. Морозов у своїй роботі «Емоційний слух людини» уводить поняття емоційний слух. На думку автора, у співі це поняття визначає «здатність людини глибоко відчувати емоційні інтонації голосу артиста, а також уміння висловлювати ці почуття власним голосом» [6, с. 570].

Спів – це своєрідна форма вираження емоцій і контролю над ними, тому досвідчений вокальний педагог з метою управління співочим процесом повертає образ та емоцію. Виконання вправ, вокалізів, романсів, арій, пісень завжди вимагає певної внутрішньої емоційної налаштованості, без якої неможлива правдиве передання змісту вокального твору. Навіть спів без слів вимагає музично-інтонаційної виразності та емоційності. Однак, «безконтрольні» емоції початківців часто заважають вокально-технічній та виконавській роботі. Тому емоційність студента повинна підкорятися його волі, дисципліні, контролю, почуттю художньої міри у виконанні.

Навчання вокально-слуховому самоконтролю повинно починатися з перших занять і бути продовжено на наступних, тобто повинно бути систематичним. Розглянемо деякі методи, прийоми і правила, що сприяють формуванню вокально-слухового самоконтролю:

*1. Метод уявного проспівування («про себе») нотного тексту до його безпосереднього виконання.*

Метод уявного проспівування привчає студента до самостійності, розвиває свідоме ставлення до вокального твору, який виконується, сприяє розвитку цілеспрямованої слухової уваги і навичок вокально-слухового самоконтролю, без яких неможлива повноцінна співацька діяльність. Завдяки стійкому слухового образу утворюється цілісна злагоджена програма виконавських рухів, управління якими відбувається у процесі виконання за допомогою слухового і м'язового самоконтролю. Під час сприйняття мелодії у студента повинні виникати відповідні рухові відчуття в голосовому апараті, які, у свою чергу, безперервно коригуються і порівнюються зі слуховим образом, тим самим налагоджуючи відповідні координації між слухом і голосом.

*2. Усебічний аналіз вокального твору.*

Процес вивчення будь-якого вокального твору повинен будуватися з урахуванням усебічного аналізу музичного матеріалу, його особливостей. Прослухавши його у виконанні педагога або відомого співака, студент ознайомлюється з музичним образом твору, зазначає разом з педагогом особливості фразування, штрихів, нюансів, дихання, вимови тексту. Концентруючи увагу на особливостях твору, педагог ставить перед студентом близькі та перспективні завдання. Так, на перший план виходять технічні завдання: дихання, м'язові відчуття, проблема поєднання головного і грудного резонаторів, чистота інтонації, важкі в технічному плані стрибки, мелодійні звороти і тощо. За виконанням основних технічних завдань студентом педагог звертає його увагу на художньо-виконавські завдання: допомагає

знайти образ твору, розкрити характер, смислову кульмінацію твору. Найбільш складним завданням для студента є поєднання технічних і художньо-виконавських завдань, розв'язання яких і забезпечує сформоване вміння вокально-слухового самоконтролю.

*3. Дотримання спеціальних правил, які допомагають зняти зовнішні (фізичні) і внутрішні (психічні) голосові «затиски».*

Окрім формування навичок вокально-слухового самоконтролю, з перших занять педагог учить студента підпорядковувати хвилювання контролю. Володіння навичками емоційного самоконтролю особливо потрібне для співака-початківця, оскільки його перші кроки на сцені завжди насичені хвилюванням і страхом. Він боїться забути текст, сфальшивити, зірватися на високій ноті тощо. У цьому випадку співак прагне показати себе, скласти позитивне враження, показати красу голосу. І саме така установка у багато разів загострює хвилювання. Зовсім по-іншому відчувається виконавець, якого насамперед хвилюють творчі, виконавські завдання, тобто точне образне втілення, «розчинення» в музичному матеріалі. Саме таке хвилювання допомагає виконавцю максимально розкрити свої творчі здібності. Емоційний елемент професійного самоконтролю можливо сформувати у практиці публічних виступів. Наведемо 5 правил, які допоможуть зняти зовнішні і внутрішні голосові «затиски»:

1) ґрунтовна і ретельна попередня підготовка, тобто точне знання музичного та поетичного тексту, володіння елементами вокально-технічної майстерності, точне передавання художнього образу;

2) по можливості виконувати свої твори перед аудиторією, щоб звикнути виконувати їх на публіці, іншими словами – «обкатати» твір. Завдяки цій «обкатці» виконавець менше хвилюється;

3) привести свій душевний стан в норму, знайти слова, які знімуть зайве хвилювання, (наприклад, згадати свої вдалі виступи, які додадуть впевненості в собі);

4) зробити дихальну гімнастику і постаратися скинути м'язову напругу;

5) думати тільки про творчість, з перших акордів зосередитися тільки на художньому образі.

*4. Ведення «Щоденника самостійної вокальної роботи студента».*

Для зручності формування вокально-слухового самоконтролю ми пропонуємо ведення «Щоденника самостійної вокальної роботи студента», в якому педагог фіксує свої зауваження стосовно виконаних вокальних творів, основні вокальні помилки надає рекомендації щодо їх виправлення (як у технічному, так і художньому планах). Ведення щоденника надає початківцю велику допомогу, оскільки студент бачить ретроспективу і перспективний «план» своєї вокальної роботи і, отже, може ставити перед собою конкретні співацькі завдання, прагнути їх точного виконання, спостерігати зростання своїх вокальних умінь і навичок, оцінювати можливості свого розвитку.

Запропонований нами щоденник може бути скоректований з урахуванням необхідних студенту вокальних умінь і навичок як самим студентом, так і його педагогом. Ведення щоденника приносить користь педагогу, оскільки, перевіряючи і контролюючи свої записи, педагог бачить, які вправи необхідно запропонувати студенту, щоб сприяти його співочому зростанню. Використання у процесі занять запропонованого нами «Щоденника» з рекомендаціями щодо оволодіння тими чи іншими вокальними навичками надає роботі вокального педагога, з нашої точки зору, більш планомірного та цілеспрямованого характеру. Визначення педагогом конкретних вокальних вправ надає можливість контролювати роботу студентів і розкрити творчий потенціал кожного студента.



Окрім розглянутих методів, що сприяють формуванню вокально-слухового самоконтролю, варто звернути увагу на такі:

- *спів без музичного супроводу (a cappella)*;
- *спів вокальних вправ, вокалізів*;
- *оцінювання студентами один одного за заздалегідь накресленим планом.*

Отже, застосування у класі постановки голосу розглянутих методів і прийомів, а також дотримання спеціальних правил, які допомагають зняти зовнішні і внутрішні голосові «затиски», на нашу думку, можуть сприяти формуванню вокально-слухового самоконтролю, який є важливим компонентом фахової підготовки студентів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження полягають у розробленні змісту методичних рекомендацій щодо формування компонентів вокально-слухового самоконтролю у майбутніх учителів музичного мистецтва.

### Література

**1. Дмитриев Л. Б.** Основы вокальной методики / Леонид Борисович Дмитриев. – Москва : Музыка, 1968. – 675 с. **2. Донец-Тессейр М. Э.** Опыт воспитания сопрано / М. Э. Донец-Тессейр // Вопросы вокальной педагогики : [сб. статей]. – Москва : Музгиз, 1967. – № 3. – С. 120–133. **3. Лемешев С. Я.** Путь к искусству / Сергей Яковлевич Лемешев. – [3-е изд.]. – Москва : Искусство, 1982. – 280 с. **4. Люш Д.** Развитие и сохранение певческого голоса / Д. Люш. – Київ : Музична Україна, 1988. – 145 с. **5. Малышева Н. М.** О работе певца над голосом / Н. М. Малышева // Вопросы вокальной педагогики : [сб. статей]. – Москва : Музгиз, 1962. – № 1. – С. 50–76. **6. Морозов В. П.** Эмоциональный слух человека / В. П. Морозов // Эволюционная биохимия и физиология. – 1985. – Т. 21. – С. 568–577. **7. Павлова М. А.** Формирование вокально-слухового самоконтроля у студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях по постановке голоса: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 / Павлова Мария Александровна. – Москва, 2002. – 22 с. **8. Стулова Г. П.** Дидактические основы обучения пению : [учеб. пособие] / Галина Павловна Стулова; под ред. В. В. Мерцалова. – Москва : МГПИ, 1988. – 68 с.

УДК 378.016:62/64

*Микола Крижановський, Олександр Фурман*

### МЕТОДИКА ФОРМОТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДПМ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА»

Крижановський М. М., Фурман О. І. Методика формотворчого процесу на заняттях із ДПМ спеціальності «Технологічна освіта».

У статті розглядається проблема методики створення декоративного образу на заняттях з декоративно-прикладного мистецтва спеціальності «Технологічна освіта». Показано, що створення студентами – майбутніми вчителями технологій і креслення творів декоративно-прикладного мистецтва – суттєво залежить від методично правильного формотворчого процесу.

*Ключові слова:* декоративність, стилізація, методика, ескіз, композиція, малюнок, пластика.

Крижановский М. М., Фурман А. И. Методика формообразующего процесса на

заняттях по ДПІ спеціальності «Технологическое образование».

В статті розглядається проблема методики створення декоративного образу на заняттях по декоративно-прикладному мистецтву спеціальності «Технологическое образование». Показано, що створення студентами – майбутніми учителями технологій і черчення вироблених декоративно-прикладного мистецтва суттєво залежить від методички правильного формообразовательного процесу.

*Ключевые слова:* декоративність, стилізація, методика, ескіз, композиція, рисунок, пластика.

Kryzhanovskyy M. M., Furman A. I. Methods of technique creative process at the lessons of decorative and applied arts for the speciality “Engineering”.

The article deals with problem of methods for creating ornamental image at the lessons of decorative and applied arts for the speciality engineering and drawing. It is shown that creation of decorative and applied arts works by the future teachers of engineering depends on technically appropriate creative process.

*Key words:* decorative effect, stylization, a technique, the sketch, a composition, drawing, a plasticity.

Реформування вітчизняної системи вищої педагогічної освіти на початку третього тисячоліття згідно з Болонською декларацією є нагальною потребою формування особистості вчителя-технолога, який працює в галузі декоративно-прикладного мистецтва створення умов для підвищення його професійного рівня особливо тепер, коли підвищення культурологічного та естетичного світогляду людей, коли люди хочуть, щоб краса оточувала їх усюди, коли сфера застосування прикладного мистецтва поширюється.

Актуальність такої структури виховання ставить нові завдання до навчального процесу у вищій школі, висуває особливі вимоги до ефективної самореалізації майбутніх учителів праці, віднайденні педагогічних технологій, методів і засобів вивчення декоративно-прикладного мистецтва, що об'єднує художній початок з ужитковим, утворюючого предмети, практично необхідні і водночас красиві.

На наш погляд, одним із можливих напрямків розв'язання цих задач прогресивного гуманістичного напрямку декоративно-прикладного мистецтва полягає у розв'язанні проблем у методиці формотворчого процесу, що ґрунтується на глибокому вивченні декоративного малювання, ліплення та роботі з матеріалом.

Робота виконана в контексті програм НДР Криворізького педагогічного інституту.

У декоративно-прикладному мистецтві важливе місце займає процес створення витворів декоративно-прикладного мистецтва. У методичній та професійній літературі з декоративно-прикладного мистецтва, психології (Ю. Арбат, Р. Арнхейм, Г. Громов, Н. Боголюбов, І Зарецкий, В. Кузин, І. Стін, А. Хворостов, Т. Шакалова, П. Якобсон) значну увагу приділяють цій проблемі. Але, на наш погляд, недостатньо розкривається методика формотворчого процесу, починаючи від створення ескізу і завершуючи виконанням роботи в матеріалі, яка суттєво впливає на розвиток професійних умінь у студентів – майбутніх учителів технологій і креслення на заняттях з ДПМ.

*Мета статті* – розглянути методику формування у студентів – майбутніх учителів технологій і креслення професійних умінь методично правильно створювати твори декоративно-прикладного мистецтва на заняттях з ДПМ.

Декоративно-прикладне мистецтво виникло в результаті бажання людини прикрасити

свій побут, виразити своє ставлення до краси і сягає своїм корінням у глибини народної творчості. «Декоративно-прикладне мистецтво – це широка галузь мистецтва, яка слугує художньому формуванню матеріального середовища, створеного людиною, допомагає впровадженню в нього естетичного і ідейно-образного початку...» [6]. Протягом тисячоліть люди робили відбір не тільки форми з її ужитковими функціями (прямим призначенням у використанні), але і її декоративності.

Декоративність – це художнє оздоблення зовнішнього архітектурного спорудження, внутрішнього житла, предметів побуту й охоплює такі жанри, як: декоративні розписи, декоративна скульптура, мозаїка, вітражі, розпис і різьблення на різних матеріалах, художнє лиття з металу, чеканка, кераміка, карбування, килимарство, декоративні тканини тощо.

Декоративно-прикладне мистецтво об'єднує в собі формотворчий процес та образотворчі мотиви й орнаменти (візерунки). Під час створення мережива, килимів, вишивок, візерункового ткацтва, вітражів орнамент з'являється разом з формою і матеріалом, а під час формотворчого процесу дотримується основна вимога – синтез архітектури, скульптури, живопису та графіки.

Особливістю декоративно-ужиткового мистецтва, на відміну від інших видів мистецтва, є його стилістичність, тобто відсутність у зображенні прямої подібності з реальними предметами чи їх формами, які взяті за основу формотворчого процесу, а також ще одна особливість – поєднання ужиткових та естетичних функцій, біфункціональність аналізованого жанру мистецтва. Художньо-естетична особливість – досягнення синтезу матеріалу, форми, конструкції, композиційної гармонії та декору, ужиткова необхідність застосування твору в побуті.

Ми вважаємо, що проблеми щодо створення творів декоративно-ужиткового характеру на заняттях з декоративно-прикладного мистецтва спеціальності технологій і креслення мають місце, тому що методика формотворчого процесу недостатньо розроблена. Методика побудови витвору декоративно-прикладного мистецтва складається із розроблення ескізної частини твору, знаходженні композиції, декоративного малювання, декоративного живопису, декоративної скульптури та виконання твору в матеріалі. «Процес створення декоративних творів може бути успішним лише тоді, коли учень з самого початку уявляє собі кінцевий результат, який необхідно досягти. Тобто у процесі створення твору із дерева і металу учень планує свої дії. Тому що не зробивши попередньої операції, не можна перейти до наступної...» [5].

Ескізна частина передбачає розроблення форескіза, який може бути виконаний графічно, живописно або пластично. Форескіз стилізований і будується згідно з загальними законами, правилами та прийомами композиції, законами «рами». Форескіз виконується для того, щоб на самому початку процесу формотворення побачити декоративний образ у кінцевому результаті, виконаному в матеріалі. На наступному етапі ескізи виконуються більшого розміру, для детальнішого пророблення твору, конкретизації композиційного рішення і слугують прототипом для картонів, які виконуються в натуральну величину і є перехідним етапом між ескізною частиною й етапом виконання декоративного образу в матеріалі. Картони виконуються, як правило, графічними засобами для графіки та скульптури, а для живопису-живописними.

У процесі виконання ескізів великого значення набуває виразність лінії силуетів чи окремої частини форми її спрощений стилізований символ. Незважаючи на лаконізм та умовність, малюнок будується так, щоб виникало уявлення про предмет, близький до живої

природи. Мотивами формотворення для студентів можуть бути сюжети із навколишнього середовища, витвори мистецтва, музичні твори, художні й декоративні можливості матеріалу (наприклад, «коренепластика»).

Специфіка побудови ескізів залежить від матеріалу (залізо, дерево, камінь, кераміка, скло тощо) і впливає на характер малюнку й особливості композиції. Чіткий і виразний силует, узагальненість, схематичність форми, перебільшення найбільш характерних і суттєвих ознак предметів і явищ, відмова від другорядної деталізації, лаконізм і простота властиві для малюнку в декоративних композиціях.

Під час розроблення ескізів декоративно-прикладного характеру необхідно враховувати розміри і форму предмета, ступінь щільності наповнення форми, фактуру і текстуру матеріалу, зводячи процес ескізного формотворення до композиційної єдності завдяки законам композиції (пропорціям, масштабу, ритму, контрасту, нюансу тощо) та поєднуючи у проектуванні предметну (площинну), об'ємну і глибинно-просторову композиції. Ескізна частина формотворчого процесу побудови декоративного образу базується на знаннях законів композиції й законів «рами». Ці процеси взаємопов'язані.

Композиції в декоративно-прикладному мистецтві властивий визначений характер, який розкриває на площині своєрідну завершену форму. Узагальнення, спрощення, трансформація природних форм у декоративні образи є досить складною задачею для студентів, яким необхідно передати зображення площинно, виразними масами і плямами, у ритмічній побудові.

Об'єктивні закономірності закладають основи теорії композиції декоративно-прикладного мистецтва. Де головне місце належить тектоніці (від грец. *istonikos*, що означає «стосовний до будівництва»). Загальна система закономірностей – це єдність цілого і частин вказує на те, що будь-яка форма складається із частин. Ритм означає чергування декоративних елементів у динамічному чи статичному образі, виявляючи його симетрію чи асиметрію. Характер ритму створює кількість елементів і залежить від повторень світлих і темних плям, а також від проміжків між формами і їхніми напрямками. Закон пропорції розкриває пропорційну залежність цілого і частини, встановлює гармонію пропорційності декоративних елементів. Закономірність виділення головного в цілому відокремлює головне у формі від другорядного. Контраст у декоративній композиції протиставляє тонові, лінійні, колірні, об'ємні протилежності, збагачуючи форму виробу. Архітектоніка вказує на цілеспрямованість форми.

Декоративний малюнок має велике розходження із малюванням з природи. Коли з природи створюється образ, то природні форми зображуються в різних ракурсах із застосуванням тонових відношень, кольорових відтінків, лінійної та повітряної перспективи, тоді як у декоративному малюванні, як правило, відсутня тримірність і зображення будується на двомірній площині, форми та об'єми показуються у вигляді визначеного візерункового мотиву, узагальнено за допомогою умовних прийомів. «Художньо-виразна і технічна різновидність витворів декоративного мистецтва характеризується фронтальністю композиції, надзвичайно велика...» [4].

Процес декоративного малювання є результатом віднайденого узгодження між сприйняттям навколишнього середовища й декоративного зображення дійсності. Композиційне розташування мотиву візерунку в колі, квадраті, смужі тощо розкриває сутність орнаменту який є вираженням різних відчуттів і настроїв людини.

Елементи орнаменту розділяються на квадрати, прямокутники, трикутники,

багатокутники, кола, овали тощо. Кожна геометрична форма символізує ті чи інші природні форми та явища, виражаючи психологію людських почуттів. Наприклад, квадрат створює враження спокою, прямокутник – відчуття тісноти, напруженості. Плавність, стрімкість, порив, різкість ритму в зображенні відбувається за рахунок зміни положення елементів візерунку.

Досягнення ліричності, м'якості, напруги або занепокоєння відбувається зміною плавності контурів або чергуванням різних положень основної деталі декору та її елементів, за рахунок спрощення, стилізації елементів композиції, природні форми перетворюються на декоративні образи, створюючи певний характер декоративного малюнку й особливий лад мотиву орнаменту чи декоративної форми.

Психологія формотворення узагальненого декоративного образу відображає психолого-фізіологічний процес абстрагування від низки часткових дрібничок. Перенасиченість деталей у формі заважає цілісному її сприйняттю, а також утрудняє побудову нових, більш оригінальних декоративних образів. Спрощення, стилізація, виділення їх у новому образі – напрямок, яким повинне рухатись декоративне малювання.

Декоративний живопис поділяється на сюжетний та орнаментальний і може застосовуватися як в екстер'єрі, так і в інтер'єрі. Конструктивні елементи (колони, стовпи, арки тощо) акцентувалися орнаментальним розписом, а поверхні стін прикрашали як сюжетним, так і візерунковим живописом виконаним у техніці олійного і клейового живопису, фрески, гризайлі (застосовувалася для прикраси палацових інтер'єрів, імітуючи скульптурні рельєфи), енкаустики (фарби, вплавлені в гарячий розтоплений віск, дозволяли створити рельєфну фактуру), вазопису (розпис керамічного посуду).

Декоративний живопис не прагне точно копіювати реалістичні форми, а відбирає найважливіше, істотне, відкидає непотрібні деталі, щось стилізує, скорочує, виділяє, підкреслює, перебільшує – створює нову декоративну форму.

Декоративна скульптура (лат. *skulptura* від *sculpo*- висікаю, вирізую), ліплення, пластика (грец. *plastike*, від *plasso*-ліплю), вид просторово-статичного мистецтва, заснованого на принципі тримірності, об'ємного зображення предмету. Об'єктом зображення в скульптурі є люди, тварини, птаці, риби, плазуни тощо. Виразними засобами цього виду мистецтва є силует та різноманітність і краса матеріалу, через який сприймаємо динамічність чи статику композиції і виразність силуету. Пластика-гармонічне поєднання об'ємних форм, площин, пропорцій у ритмічному поєднанні вагових мас, що є наступним засобом впливом на глядача. Скульптура може передавати думку, почуття, стан і настрої людини. «...скульптура передає уявлення про ідеал людини, не просто відображає конкретний образ людей, але і в формі пластичних образів утверджує ідеал, учить ідеалу, розкриває людську гідність народу, передає духовний стан цілої епохи» [4].

Декоративна скульптура поділяється на два основні різновиди: круглу скульптуру та рельєф; монументально-декоративну, станкову і скульптуру малих форм. Монументально-декоративна скульптура відіграє роль доповнення та збагачення виразності архітектурних образів новими відтінками. Величність і довговічність форм розраховані на конкретне архітектурне чи природно-просторове оточення із розв'язанням великих ідейно-образних задач. Станкова скульптура призначена для виставок, музеїв, житлових інтер'єрів і має більш інтимний характер. Для неї характерний інтерес до внутрішнього світу людини. Скульптура малих форм призначена переважно для житлових інтер'єрів. Техніка скульптури залежить від природних особливостей і способів оброблення. Глина, віск, пластилін служать для ліпки. Формовка та відливання із гіпсу є перехідним етапом між м'яким і твердим

матеріалом. Тверді матеріали (камінь, дерево, кістка) обробляються металевим інструментом шляхом різьблення чи рубання. Матеріали, які можуть набувати рідкого стану, служать для відливання декоративної скульптури з металу, бетону, пластмаси за допомогою спеціально виготовлених форм.

Декоративна скульптура відіграє важливу роль у покращенні нашого довкілля. Ці твори мистецтва сприймаються як єдине ціле в поєднанні скульптури в нашому інтер'єрі чи в злитті її з нашим довкіллям. Сприйняття чи несприйняття людиною твору декоративного мистецтва залежить від композиційного вирішення декоративної композиції.

У процесі художнього оброблення матеріалів під час розроблення композиції декоративного характеру необхідно переключитися від знань та вмінь глибинно-просторового вирішення площини і перейти до відтворення предметного світу мовою декоративно-прикладного мистецтва. Побудова узагальненого декоративного образу залежить від процесу стилізації форми. Психолог Є. Ігнат'єв писав: «Велика кількість деталей у приватних образах заважає створенню образу із психологічної точки зору, є процесом абстрагування від цілої низки часткових дрібниць нового оригінального образу. Процес виділення найбільш загальних ознак в часткових образах і об'єднання цих ознак у новому образі – ось цей шлях, який проходить уява; засоби виробництва (чекан, різець, молоток) і нова техніка виконання (різьблення, чеканка, на початковій стадії розвитку ... але як тільки зрозуміло саму загальну сутність образу, він потребує насичення деталями» [2].

Такі матеріали, як залізо, дерево, камінь, потребують інших виразних засобів формотворення на відміну від образотворчого процесу, в основі якого лежать реалістичні образи. Функціонуючи поряд, декоративно-прикладне та образотворче мистецтво мають свої особливості, задачі, свою образну мову і задача педагога сформулювати у студентів вміння щодо створення красивих, ритмічних, емоційно насичених ескізів для роботи з тим чи іншим матеріалом (деревом, металом тощо).

Основою роботи в декоративному обробленні виробів є красиві, ритмічні й емоційно насичені орнаментальні побудови, як наслідок правильного методичного процесу декоративного формотворення, складниками якого є процеси створення ескізу на основі знань законів композиції за допомогою декоративного малювання, живопису і скульптури.

У роботі над декоративним образом важливе місце посідає знання матеріалу і техніка його виконання інструментами й технологія виготовлення. Водночас створення образу розпочинається із розроблення ескізу майбутнього твору, вирішенням його композиції, декоративним малюванням, живописом, ліпленням. Вивчення студентами – майбутніми учителями праці методики формотворчого процесу створення декоративних композицій допоможе їм правильно, професійно підходити до вивчення й побудови декоративного образу на заняттях декоративно-прикладного мистецтва спеціальності «Технологічна освіта».

### Література

**1. Боголюбов Н. С.** Лепка на заняттях в школьному кружке / Н. С. Боголюбов. – Москва : Просвещение, 1979. – 123 с. **2. Игнат'єв Е. И.** Психология изобразительной деятельности детей / Е. И. Игнат'єв. – Москва : 1961. – 165 с. **3. Кузин В. С.** Психолого-педагогические основы детского изобразительного творчества / В. С. Кузин // Творчество юных : [сборник]. – Москва : Просвещение, 1972. – 256 с. **4. Основы декоративного искусства в школе / под редакцией Б. В. Нешумова и Е. Д. Щедрина.** – Москва : Просвещение, 1981. – 98 с. **5. Хворостов А. С.** Декоративно-прикладное искусство в школе / А. С. Хворостов. – Москва : Просвещение, 1981. – 175 с. **6. Хворостов А. С.** Чеканка.

Инкрустация. Резьба по дереву / А. С. Хворостов. – Москва : Просвещение, 1985. – 176 с.  
**7. Шорохов Е. В.** Основы композиции / Е. В. Шорохов. – Москва : Просвещение, 1979. – 223 с.

УДК [378:37.011.3-051]:5

*Василь Кушнір*

## **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ВІДГУК НА МОНОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Кушнір В. А. До проблеми розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: відгук на монографічне дослідження.

У статті розкриваються основні ідеї, наукові підходи, принципи щодо визначення суті й змісту методологічної культури вчителя природничих дисциплін і чинників її розвитку в системі професійної підготовки, на підґрунті аналізу монографічного дослідження О. О. Лаврентьєвої.

*Ключові слова:* методологічна культура вчителя, професійна підготовка вчителя, педагогічні умови, моніторинг процесу розвитку методологічної культури вчителя.

Кушнір В. А. О проблеме развития методологической культуры будущих учителей естественнонаучных дисциплин в процессе профессиональной подготовки: отзыв на монографическое исследование.

В статье раскрываются основные идеи, научные подходы, принципы относительно определения сути и содержания методологической культуры учителя естественнонаучных дисциплин и факторов ее развития в системе профессиональной подготовки на основе анализа монографического исследования Е. А. Лаврентьевой.

*Ключевые слова:* методологическая культура учителя, профессиональная подготовка учителя, педагогические условия, мониторинг процесса развития методологической культуры учителя.

Kushnir V. A. Concerning the problem of method competence of future teachers in natural sciences in the course of their professional training: review of monographic research.

The main ideas, scientific approaches, the principles concerning the definition of the essence and the content of method competence of teachers in natural sciences are revealed. The factors of method competence development in the course of professional training are considered on the analysis of monographic research of O. O. Lavrentieva.

*Key words:* method competence of a teacher, teacher's training, pedagogical conditions, monitoring of the teacher's method competence development.

Сучасному вчителю потрібні надпредметні знання високого рівня сформованості, які надали б можливість розв'язувати міжпредметно-системно-інтегративні проблеми, аналізувати й оцінювати нові педагогічні розробки й визначати їх місце у створеній методичній системі, розробляти власні підходи, методики, прийоми використання сучасних засобів навчання, передовсім інформаційно-комунікаційних технологій, визначати зміст власної методичної системи. Тому актуальність монографічного дослідження

О. Лаврентьевої «Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект» не викликає сумніву.

*Метою статті* є розкриття основних ідей і результатів монографічного дослідження. *Завданнями* є виявлення актуальності монографічної праці, теоретичних і практичних здобутків авторки, застосування результатів дослідження в сучасному процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. *Предметом* дослідження є аналіз теоретичних і практичних здобутків О. Лаврентьевої, розкриття їх значущості в сучасній українській педагогіці.

У першому розділі монографії авторка досліджує сучасний стан професійної підготовки вчителів природничих дисциплін в Україні, розкриває вплив педагогічних шкіл, статус природничих наук у ціннісних вимірах суспільства. Авторка розкриває суть, зміст і структуру професійної підготовки в таких напрямках: структурно-системний, особистісно зорієнтований, професійно зорієнтований, історико-культурологічний; тлумачить професійну підготовку як поліфункціональну відкриту систему. Під час дослідження розвитку й саморозвитку особистості дослідниця виходить із принципів фундаменталізації, гуманізації, гуманітаризації, стандартизації, багаторівневості, диференціації, комп'ютеризації, індивідуалізації педагогічного процесу й освіти загалом, розкриває їх суть і зміст. Доробком авторки є виокремлення й аналіз специфічних рис професійної підготовки вчителя: професійна соціалізація, фундаментальне засвоєння предмета, формування у студентів цілісної картини педагогічного процесу.

Авторська модель професійної підготовки вчителя відображає її структуру, а саме: виокремлюються компоненти: загальнонаукова підготовка, фундаментальна, предметна, психолого-педагогічна, методична, практична, науково-педагогічна, інформаційно-технологічна. Авторка розкриває суть, зміст, функції наведених компонентів професійної підготовки вчителя, що є новим науковим результатом у педагогічних дослідженнях, виокремлює три цикли дисциплін: гуманітарної та соціально-економічної підготовки, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної; досліджує призначення кожного циклу у професійній підготовці майбутніх учителів. Головним результатом професійної підготовки вчителя авторка вважає професійно-педагогічну культуру вчителя і її складник – методологічну культуру як цілісне особистісне утворення, а не набір окремих методологічних знань.

Розглядаючи концептуальні проблеми розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін, дослідниця виокремила систему ідей, положень, які класифікувала в окремі концепти. *Ціннісно-орієнтаційний концепт* – це суспільні й індивідуальні орієнтири, ідеальні зразки діяльності особистості, синонім культурно-історичних стандартів, життєвий стиль. Авторка виокремлює систему педагогічних цінностей методологічної культури майбутніх учителів природничих наук як принципи раціональності, детермінізму, відповідності, гуманізму, доповнювальності, інваріантності, еволюціонізму, наступності, системності, цілісності і єдності світу, розвитку, самоорганізації, симетрії, трансляції, дуальності тощо. *Гуманістичний концепт* у тлумаченні авторки передбачає комплекс механізмів, що зорієнтовані на розкриття особистості, її самоактуалізацію, самореалізацію, а гуманізм дослідниця тлумачить як особливий світогляд, центром якого є людина як головна суспільна істота. *Компетентнісний концепт* в уявленнях дослідниці передбачає поступальний рух від методологічної грамотності, методологічної освіченості, методологічної компетентності до певного рівня методологічної культури як



цілісного утворення, яка визначає рівень освіченості вчителя, розвиває здатність оцінювати нові концепції навчання природничих дисциплін, оцінювати новітні педагогічні теорії, якісно оцінювати й вибирати підручники й посібники, методи і способи розв'язування навчальних проблем, розвивати світогляд особистості майбутнього вчителя. *Культурологічний концепт* передбачає інтеріоризовану загальну культуру, що виконує функцію проектування загальної культури у сферу педагогічної діяльності. *Системно-діяльнісний* концепт передбачає, що розвиток методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін повинен відбуватися у спеціально організованій професійній діяльності, де розкривається методологічний аспект професійної діяльності вчителя, коли суб'єкти учіння здобувають не просто окремі методологічні знання, а цілісну їх систему, котра у своєму розвитку перетворюється на методологічну культуру.

У другому розділі дослідниця відзначає, що в дефініціях «методологія» пов'язується з учінням про метод, структурою дослідження, його методами, способами й засобами. Аналізуючи категорію «культура», авторка відзначає її багатогранність, наводить підходи до розкриття суті і змісту цієї категорії: описовий, опозиційний (культура-натура), аксіологічний, адаптивний, історичний, функціональний, герменевтичний, семіотичний, психологічний, дидактичний.

Поняття «методологічна культура вчителя» О. Лаврентьєва пов'язує з методологічним ставленням суб'єкта до дійсності, методологічною рефлексією, процедурами методологічної діяльності, методологічною редукцією, методологічними засобами, міждисциплінарними дослідженнями, інтегративністю і всебічністю поглядів на світ, цілісного сприймання педагогічних явищ, показниками методологічної культури вчителя (наявність володінням системою наукових знань, вибір методологічної позиції, володіння процедурами методологічного аналізу тощо), особистісним і суспільними цінностями, *що було прелюдією* до більш глибокого й детального аналізу поняття «методологічної культури вчителя» на основі аксіологічного, акмеологічного, конструктивно-діяльнісного, феноменологічного, культурологічного наукових підходів.

Дослідниця обґрунтовує й виокремлює функції методологічної культури вчителя: адаптивна з частковими функціями (пізнавальна, аксіологічна, інформаційно-комунікаційна, нормативна, знакова), інтеграційна, прогностична, креативна, критико-рефлексивна, професійного саморозвитку вчителя. Структура методологічної культури містить ціннісне ядро; провідна загальна функція – світоглядна.

Дослідниця обґрунтовує та вводить власне визначення методологічної культури вчителя в широкому та у вузькому значеннях. О. Лаврентьєва досліджує методологічну культуру вчителя в метасистемі професійно-педагогічної культури вчителя природничих дисциплін. Важливим науковим доробком авторки є теоретичне обґрунтування й практична реалізація різних моделей типових алгоритмів діяльності вчителя при розв'язуванні методологічної проблемної ситуації.

У третьому розділі О. Лаврентьєва виокремлює позицію, що основними компонентами методологічної культури вчителя є методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів. Авторка аналізує з позицій загальної теорії діяльності поняття «методологічна діяльність», виокремлює та характеризує всі її складники. Для виокремлення елементів методологічної культури вчителя природничих дисциплін авторка виокремила систему принципів: генералізації, фундаментальності, науковості, гуманізації, гуманітаризації, цілісності, додатковості, історизму, розвитку, що є основою дослідження змісту методичної культури вчителя природничих дисциплін. Складні

утворення методологічної культури вчителя – методологічна свідомість, методологічна компетентність, детермінанти методологічної діяльності – авторка розглядає як кластерні системи, які вже володіють певними властивостями, що спрощує їх опис, характеризує ці кластери.

Досліджуючи *методологічну свідомість*, авторка розробляє критерії відбору та *класифікує систему наукових методів* учителя природничих наук, визначає їх функції, характеристики, класи, рівні застосування. Розкриваючи специфіку *методологічної рефлексії*, авторка формулює мету, виокремлює об'єкт, предмет, функції, аспекти, спрямованість, модуси, механізми здійснення, засоби активації, особливості виявлення.

Авторка аналізує кластер *методологічної компетентності* (методологічні вміння, методологічні здібності), подає структуру методологічних умінь у вигляді груп умінь (інтелектуальні, дослідницькі, проектувальні, рефлексивні). У результаті аналізу методологічних здібностей авторка розкриває структуру здібностей учителя природничих наук, визначає види здібностей (інтелектуальні, академічні, дидактичні, організаційні, прогностичні, естетичні, рефлексивні, критичне мислення), виокремлює індикатори кожного виду здібностей.

Досліджуючи *кластер індивідуально-гностичних і ціннісних детермінант*, авторка виокремлює систему наукових і педагогічних цінностей: цінності-цілі, цінності-завдання, цінності-ставлення, цінності-засоби, цінності-якості, розкриває суть кожної цінності. До цього ж кластера О. Лаврентьева відносить індивідуально-гностичні риси особистості, здійснює їх виокремлення та подає детальні характеристики; виокремлює й досліджує функції в методологічній діяльності (оцінна, регулятивна, прогностична, мобілізаційна).

Здійснюючи системно-морфологічний аналіз структури методологічної культури вчителя природничих дисциплін, дослідниця виокремлює позиції дослідження методологічної культури: методологічна культура має метасистемний характер; є своєрідним підсумком розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності й поведінки, здібностей і соціальних почуттів учителя; є результатом колективного й суб'єктного виміру особистості; в широкому смислі є культурою педагога-дослідника, у вузькому – окреслює культуру мислення вчителя для розв'язання практичних завдань; визначає особливості професійного мислення, професійних цінностей; є інтегративною цілісністю, що створює добру основу для виділення компонент методологічної культури вчителя природничих дисциплін. Такими компонентами, згідно з думкою авторки, є: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-практичний, творчо-рефлексивний, структурно-критеріальний; науковець характеризує виділені компоненти.

На основі попередніх теоретичних здобутків О. Лаврентьева створює *модель розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих наук* у процесі професійної підготовки, що є потрібною ланкою перед розробленням методичної системи розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін, ланкою переходу від теоретичних напрацювань до їх утілення в методичну систему, методіку, яка і призначена для реалізації теоретичного доробку на практиці.

Дослідниця розкриває зміст «розвиток» як незворотність змін особистості. Закономірності розвитку описує системою *загальних* (гуманізації і гуманітаризації, професійної спрямованості, науковості й фундаментальності, індивідуалізації й диференціації, культурної детермінації) і *специфічних* (логізації, проблемно-методологічного структурування, методичної рефлексії, культуровідповідності, раціогуманізму, методологічної діяльності викладачів і студентів, циклічності, саморозвитку) *принципів* і

*наукових підходів* на стратегічному рівні (культурологічний, гуманістичний, компетентнісний, ціннісно-орієнтаційний, особистісно-діяльнісний) і на тактичному рівні (когнітивний, проблемний, задачний, діалогічний, імітаційно-ігровий, міждисциплінарний, контекстний).

Четвертий розділ дослідниця присвячує створенню методичної системи розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих наук. Вона обґрунтовує і виокремлює педагогічні умови та створює методiku поетапного розвитку досліджуваного феномену в системі професійної підготовки.

Розкриваючи суть і зміст першої умови – готовність викладача до вироблення в майбутніх учителів особливого для сфери освіти стилю мислення, дослідниця стає на позицію, що «готовність» є інтегративною якістю особистості, яка ґрунтується на професійному мисленні викладача (наукове мислення, методичне, педагогічне), виокремлює у структурі готовності компоненти: особистісна готовність, науково-теоретична, практична. Друга педагогічна умова – посилення наскрізної загальної і спеціальної методологічної підготовки майбутніх учителів – передбачає формування у студентів методологічних понять, оволодіння ними методами наукового дослідження, освоєння методології педагогіки, методологічної грамотності, компетентності. Третя умова – використання механізмів методологічної рефлексії у сприйнятті, розумінні, проектуванні та конструюванні майбутніми вчителями педагогічної реальності – передбачає рефлексію, засновану на системному розумінні та інтеграції різних дисциплін, принципі зворотного зв'язку, самоаналізі, самопізнанні, рефлексивному виході, рефлексивній позиції. Четверта умова – педагогічний моніторинг стану методичної системи розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін – передбачає судження про якість професійної підготовки на основі регулярного контролю, проміжних підсумках роботи, аналізу успіхів чи невдач у педагогічній діяльності вчителя, використання математичної статистики.

До методичної системи авторка включає також моніторинг розвитку методологічної культури студентів вищої педагогічної школи, виокремлює й характеризує його чотири основні позиції. У першій позиції розглядає мету, часткові цілі, функції, підсистеми, результат, предмет моніторингу, мотиваційно-ціннісні критерії моніторингу. Друга позиція пов'язана з визначенням ступеня сформованості специфічного стилю мислення, третя – з рівнем розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін (початковий, критичний, достатній, оптимальний), четверта – з визначенням рівня готовності викладачів до вироблення у студентів специфічного стилю мислення.

Авторська методика розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки складається з таких етапів: підготовчий, практично-дослідницький, формувальний, розвивальний, контрольно-коригувальний. Дослідниця виокремлює складники: базовий складник професійної підготовки, дослідницько-орієнтовний, практично-орієнтовний, спеціальний складник і в їхньому контексті означає й характеризує засоби розвитку методологічної культури майбутнього вчителя на кожному етапі, зокрема, виокремлює традиційні та інноваційні засоби.

Суттєвими в монографічному дослідженні є додатки, які органічно й системно доповнюють дисертацію, деталізують ті аспекти дослідження, які в основному тексті детально не розкриті. Особливо важливими додатки є для впровадження методичної системи загалом і методики розвитку методологічної культури вчителя природничих дисциплін зокрема на практиці різними викладачами. Цей матеріал може бути основою відповідних

методичних посібників і рекомендацій.

Монографічне дослідження О. Лаврентьевої загалом розвиває ідеї, погляди, наукові здобутки праць С. Гончаренка [1], В. Кременя [3], В. Кушніра [4], В. Краєвського [2] та інших щодо вдосконалення змісту професійної освіти, є значним науковим доробком в українській педагогічній науці, буде корисним викладачам природничих та інших дисциплін.

### Література

**1. Гончаренко С.** Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.  
**2. Краевский В.** Методология педагогики: новый этап : [учеб. пособие] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 400 с.  
**3. Кремень В.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.  
**4. Кушнір В.** Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: [монографія] / Василь Андрійович Кушнір. – Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.

УДК 378:[37.011.3-051:5]

*Олена Лаврентьева*

## **ФУНДАМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН: СТАН, ПРОБЛЕМИ І ТЕНДЕНЦІЇ**

Лаврентьева О. О. Фундаментальна підготовка вчителя природничих дисциплін: стан, проблеми і тенденції.

У статті розглядаються питання, існуючі підходи до формування змісту професійної підготовки вчителя природничих дисциплін на засадах фундаменталізації; наводяться результати дослідження стану професійної підготовки вчителя природничих дисциплін, виокремлюються проблеми і суперечності в досліджуваній науковій площині.

*Ключові слова:* професійна підготовка вчителя природничих дисциплін, фундаменталізація, компетентнісний підхід.

Лаврентьева Е. А. Фундаментальная подготовка учителя естественнонаучных дисциплин: состояние, проблемы и тенденции.

В статье рассматриваются вопросы, существующие подходы к формированию содержания профессиональной подготовки учителя естественнонаучных дисциплин на основе фундаментализации; приводятся результаты исследования состояния профессиональной подготовки, выделяются проблемы и противоречия в исследуемой научной плоскости.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка учителя естественнонаучных дисциплин, фундаментализация, компетентностный подход.

Lavrentieva O. O. Fundamental training of natural sciences teachers: state, problems and tendencies.

The issues, the existing approaches to the formation of the content for professional training process of future teachers in natural sciences on the basis of a fundamentalization are considered. The results of professional training research are given as well as the problems and contradictions in this scientific area are allocated.

*Key words:* professional training of teachers in natural sciences, fundamentalization,

competence-based approach.

Зміна методологічної орієнтації освіти – з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку – вимагає від педагогічної теорії і практики розроблення нових моделей професійної підготовки, здійснюваної на засадах диференціації, диверсифікації, багаторівневості, фундаменталізації, комп'ютеризації, індивідуалізації, безперервності, гуманізації й гуманітаризації, які вважаються категоричними імперативами ХХІ ст. і які зазначені в основних документах, прийнятих у рамках Болонського процесу [1].

Професійну підготовку майбутнього вчителя розглядаємо як поліфункціональну відкриту систему, як самокероване, детерміноване, цілісне, системне, багатовимірне явище, що є за своїм змістом комплексною програмою. Чинна на сучасному етапі система професійної підготовки майбутнього вчителя зорієнтована на формування в нього системи професійних знань, відповідних запитам практики й викликам глобалізації, інформатизації й полікультурності сучасного суспільства, а відтак – на формування світоглядної культури сучасного вчителя, професіоналізму в галузі професійно-педагогічної діяльності, його духовно-морального обличчя. Ці якості в сукупності забезпечують учителеві високий авторитет, конкурентоспроможність, ефективність, відповідність вимогам практики, відкритість інноваціям і перспективам у майбутній професійній діяльності (В. Бондар, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, Н. Гузій, В. Кузь, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Луговий, О. Мороз, Л. Пуховська, В. Радул, С. Сисоєва, Л. Хомич, В. Шахов, Н. Якса).

Разом із тим, уже сьогодні дослідники, зокрема І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Орлов, В. Серіков, В. Сластьонін та інші, вказують на слабкі місця професійної підготовки вчителя, для нейтралізації яких необхідно забезпечити реальну підготовку: педагога-дослідника, педагога, який вільно володіє іноземною мовою й комп'ютерними технологіями; педагога-психолога; педагога, спроможного по-новому організувати навчальний процес, підготувати в достатньому обсязі не лише творців інтелектуальних ресурсів, але й інноваційних особистостей; педагога-майстра, який має широке коло однодумців, помічників, послідовників [2, с. 22].

*Метою статті* є огляд існуючих підходів до формування змісту професійної підготовки вчителя природничих дисциплін на засадах фундаменталізації.

*Фундаменталізація* вищої педагогічної освіти передбачає перегляд аксіологічних орієнтирів і пріоритетів з примата прагматичних і вузькоспеціалізованих знань на розвиток загальної культури й наукових форм мислення. Основою фундаменталізації є методологічно важливі, первинні, стрижневі, системотвірні та інваріантні знання, що відповідають цілісному світосприйняттю й мисленню особистості та її адаптації в мінливих соціально-економічних і технологічних умовах. Як інструмент залучення до сучасної інтелектуальної культури, фундаментальна освіта покликана сприяти досягненню якісно нового рівня компетентності, що виявляється плідним не тільки для розв'язання проблем локальної галузі діяльності, але й для всієї сфери професійної праці [3, с. 138].

Аналіз наявних підходів до системи професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін показав суттєві розбіжності в поглядах стосовно фундаменталізації. Одні дослідники розуміють фундаменталізацію як поглиблену підготовку, тобто «освіту вглиб», інші – як різнобічну гуманітарну й природничо-наукову освіту на основі оволодіння фундаментальними знаннями – «освіта вшир». Проте, до групи фундаментальних наук належать ті, чий основні визначення, поняття й закони первинні, не є наслідком інших наук, безпосередньо відбивають, синтезують у закони й закономірності факти, явища природи й

суспільства [5]. Загалом процес фундаменталізації, наголошує О. Романовський, є збільшенням обсягу та ролі дисциплін загальнонаукового циклу (не тільки логіко-математичних і природничо-наукових знань, але й соціально-психологічних, філософських, культурно-історичних, а також суспільно-політичних); посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану; перебудову циклу професійних дисциплін із посиленою увагою до світоглядних і соціальних проблем; забезпечення формування у процесі освіти методологічної культури фахівця; вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування навичок володіння засобами й технологією інформаційної культури тощо [3, с. 134].

Водночас побутує думка про те, що вчителі повинні бути, передусім, високоосвіченими людьми із ґрунтовною освітою в математичній та природничій галузі, однак, на іншу думку, більш важливим є методичний складник, що сприяє ефективній організації викладання й учіння, сприяє покращенню стану вчителя й успіхам учня. Є також прибічники освітньої програми, що задовольнила б обидві сторони. Існує й четверта позиція, яка розглядає фундаменталізацію лише в аспекті галузевої науки й не розповсюджує цю вимогу на інші, зокрема гуманітарні дисципліни. Проте, фундаменталізацією є така методологія формування змісту освітнього процесу, яка припускає гармонійне поєднання загальноосвітніх і спеціальних знань, моральних, естетичних і соціальних цінностей, забезпечує можливості повноцінного розуміння теоретичних підстав професійної й соціальної діяльності, що розвиває здатність до цілісного мислення, охоплює взаємозв'язки окремих галузей знань, створює передумови для наступного життєвого й професійного самовизначення особистості [5]. Отже, сучасними механізмами фундаменталізації професійної підготовки майбутніх учителів є розробка та внесення фундаментальних навчальних курсів із фахових, філософських, психолого-педагогічних дисциплін.

Отже, якщо в минулому дискусії точилися навколо двох пріоритетів професійної підготовки вчителя: предметно-орієнтована чи педагогічно-орієнтована освіта, то сьогодення характеризується розумінням необхідності гуманітарних, культурологічних та інших концепцій, які б об'єднали наявні погляди.

Основи як професійної, так і загальної культури закладаються у процесі всебічної підготовки фахівця. Така система повинна охоплювати: фундаментальну методологічну і світоглядну підготовку; широку гуманітарну підготовку; теоретичну й практичну підготовку з профільюючих дисциплін; творчу підготовку за фахом; підготовку в галузі науково-дослідної й дослідницької роботи, формування навичок самостійної творчої діяльності. Зазначені головні напрями підготовки розгалужуються на низку взаємозалежних, більш часткових за змістом і формами, однак, за обсягом і змістом зорієнтовані на майбутню професію й спеціальність. У системі професійної підготовки як один зі складників виокремлюється й *фундаментальна підготовка*, що передбачає вивчення теоретичних основ і підвалин загальнофілософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань відповідно до новітніх досягнень науки [3]. Стрижнем такої підготовки є методологічна підготовка, що передбачає для майбутнього вчителя природничих дисциплін вивчення не лише загальнонаукової, природничо-наукової методології і методології педагогіки й психології, а ще й методологічних засад творчої, дослідницької діяльності, пізнання й самопізнання.

Із метою вивчення специфіки і тенденцій, впливових чинників сучасної професійної підготовки вчителя природничих дисциплін нами було проведено спеціальне дослідження. До нього було залучено 57 учителів природничих дисциплін м. Кривого Рогу, 30 викладачів

фахових кафедр і 245 студентів природничих спеціальностей КПІ ДВНЗ «КНУ».

Розгляд чинних навчальних планів КПІ ДВНЗ «КНУ» відобразив наявність самостійних, але досить вагомих складників, що перекривають один одного і в єдності реалізують поставлені перед вищою педагогічною школою провідні завдання. Було виявлено, що обсяг предметів циклу природничо-наукової підготовки для майбутніх учителів природничих дисциплін є значним і має на меті ґрунтовне ознайомлення з сучасною природничо-науковою картиною світу; формування знань, які адекватно відображають об'єктивний світ. Провідними принципами постають *фундаменталізація* й *генералізація* сучасних природничо-наукових знань, що відображає, зокрема, діалектику емпіричного й теоретичного у структурі знань, їх концентрування навколо провідних теорій; сприяє формуванню світогляду та наукового стилю мислення студентів. Ці тенденції також зумовлюють внесення до навчальних планів інтегрованих курсів, як-от: екологія, біоніка, біофізика, біогеографія, біохімія, екохімія тощо.

Порівняння питомої ваги дисциплін професійної науково-предметної підготовки (25–28,1 %), психолого-педагогічної підготовки (7,5 %), обсягу практичної підготовки (від 5,4 % на фізико-математичному, 9,5 % на природничому до 10,8 % на географічному факультетах, включаючи суто педагогічну практику лише в 3,7 % на кожному), методичної підготовки (у середньому 5 %) відображає урахування вимог компетентнісного підходу й нове бачення структури професійної підготовки вчителя природничих дисциплін, проте переважно в галузі предмета викладання.

Більш детальне вивчення навчальних програм вказує на недостатню фундаментальну доміанту у блоці психолого-педагогічних дисциплін. Наприклад, для спеціальностей 6.040203 Фізика, 6.040101 Хімія та 6.040104 Географія у варіативній частині циклу професійної науково-предметної підготовки, що встановлює університет – жодної психолого-педагогічної, а з тих, які обирає студент – у співвідношенні 1:3 на користь базового предмета викладання.

Ефективність професійної підготовки визначається також змістовим наповненням дисциплін. Аналіз анкетування виявив, що загалом задоволені сучасною системою професійної підготовки: 82,4 % з опитаних нами вчителів, 60 % викладачів, 55 % студентів 1-го курсу, 75 % студентів 4-го і 80 % студентів 5-го курсів. Не мають визначеної думки з цього питання: 5,2 % вчителів, 20 % викладачів і 8,1 % студентів. Різко негативно оцінюють існуючу систему професійної підготовки загалом 12,4 % вчителів, переважно зі стажем до 10 років, і 10 % викладачів. Наводять такі аргументи: погана і морально застаріла матеріально-технічна база, що особливо показово для вивчення природничих дисциплін; недостатній рівень комп'ютеризації та ступеня впровадження ІКТ, не відповідний сфері викладання професійний рівень професорсько-викладацького складу; дезбалансованість змісту професійної підготовки на користь загальноосвітніх дисциплін за рахунок фахових; відсутність концептуальної ідеї в підготовці вчителя природничих дисциплін, що перетворює сучасну систему на конгломерат дисциплін, курсів та спецкурсів і позбавляє стрижневої спрямованості на визначену модель учителя. Ставлення студентів, викладачів і вчителів до змісту професійної підготовки узагальнено в табл. 1.

**Ступінь важливості складників професійної підготовки  
за результатами опитування**

Складники професійної підготовки	Ранг вибору			
	Учителі	Викладачі	Студенти 4-го курсу	Студенти 5-го курсу
загальнотеоретичний з предмета	1,3	1,1	1,0	1,0
психологічний	4,3	4,8	4,0	3,5
педагогічний	2,6	3,5	4,0	3,0
методичний	3,3	3,3	3,0	2,5
культурологічний	5,7	5,1	6,5	7,0
практичний	3,6	3,1	3,0	3,2
у галузі ІКТ	5,0	1,5	1,3	1,5

Як бачимо, спостерігається значне розходження між відповідями вчителів, з одного боку, та викладачами й студентами – з іншого. Із цього можна зробити кілька висновків: 1) ані викладачі, ані студенти не досить чітко уявляють реалії педагогічної професії; 2) більшість респондентів є прихильниками функціонального підходу, тобто вважають, що професійна підготовка має вичерпуватися лише підготовкою майбутнього вчителя до виконання типових функцій (навчальних, виховних, методичних тощо). Із табл. 1 видно, що найвищий ранг має спеціальна теоретична підготовка з предмета викладання, за нею – педагогічна, методична та практична підготовки.

Узагальнені відповіді респондентів на запитання «Виходячи з уявної ситуації «Якби міністром був я...», на якій провідній ідеї вищої педагогічної освіти Ви б зробили наголос і чому?» ми розмістили в табл. 2.

Таблиця 2

**Ступінь підтримки респондентами провідних концептуальних засад формування  
змісту професійної підготовки вчителя**

Провідні ідеї вищої педагогічної освіти	% опитаних			
	Учителі	Викладачі	Студенти 4-го курсу	Студенти 5-го курсу
Компетентнісний підхід	78,9	50,0	70,0	72,0
Фундаменталізація	15,7	33,4	24,0	20,0
Культурологічний підхід	5,4	16,6	6,0	8,0

Як видно з даних табл. 2, результати дещо розходяться з попередніми стосовно складників професійної підготовки, адже компетентнісні аспекти – психолого-педагогічна, методична та практична підготовки не отримали рангової оцінки вище «3». На наш погляд, це можна інтерпретувати як «ефект луни», коли ті чи ті «модні» тенденції не осмислюються й некритично переносяться на практику (О. Орлов). Уточнюючі бесіди показали, що переважна більшість респондентів не може схарактеризувати сутність понять «фундаменталізація», «компетентнісний підхід», «культурологічний підхід». Фундаменталізація вбачається лише в контексті предмета викладання, або як антипод до психолого-педагогічної й соціально-гуманітарної підготовки.

Особливий інтерес складає оцінка студентами рівня отриманих ними природничо-наукових знань і практичних навичок. Від 1-го до 5-го курсу зростає кількість критичних оцінок щодо їх достатності. Так, якщо на 1-му курсі частка тих, хто дає найбільш критичні оцінки становить, 8 %, на 2-му – 20 %, на 4-му – 25,2 %, а на 5-му – 27,8 %. За параметрами



«фундаментальність», «системність» і «сучасність» одержуваних знань, з-поміж випускників бакалаврату кожен третій не задоволений рівнем запропонованих знань із природничо-наукових предметів, кожен другий – із міждисциплінарних курсів, 44,3 % – дисциплін психолого-педагогічного циклу, 17,3 % – змістом курсів із методик викладання, 69,5 % – дисциплін соціально-гуманітарного циклу, 27,8 % – дисциплін додаткової спеціальності («інформатика» чи для біологів – «практична психологія»), покращення змісту практичної підготовки в цьому напрямі очікують 60 % майбутніх учителів. Окрім вікової динаміки, не менш цікаві дані пов'язані зі ставленням студентів до змісту професійної підготовки залежно від їхньої академічної успішності. Установлено, що чим нижче успішність студента, тим менш він критичний щодо якості одержуваної професійної освіти.

Нами виявлено також висхідну динаміку загальнокультурного розвитку студентів, що досягає на заключних етапах прийнятних значень. Проте, для переважної більшості майбутніх учителів процес становлення професійно-педагогічної культури не стає провідним чинником їх професійної підготовки.

Отже, нині можна вважати концептуально завершеним образ професійної підготовки майбутнього вчителя, що визначає особливого роду навчально-виховне середовище вищої педагогічної школи. Водночас інтеграція, що підсилюється в галузі технологічного, природничо-наукового й гуманітарного знання як провідна тенденція розвитку сучасної науки, усе більше позначається на завданнях професійної підготовки.

Нині, зазначає А. Тряпціна, реалізуються, принаймні, дві моделі професійної підготовки майбутнього вчителя: адаптаційна, спрямована на адаптацію фахівця до умов майбутньої роботи та модель професійного розвитку й саморозвитку. На жаль, друга модель часто лише декларується, а функціонує, як і раніше, модель адаптаційна [4].

До відносно сильних сторін сучасної системи професійної підготовки варто віднести достатній рівень умотивованості й технологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності в дидактичному, методичному й виховному її аспектах, при досить невисоких, на жаль, показниках розвитку когнітивності, рефлексивності і творчої спрямованості майбутніх учителів. Опитані нами студенти природничих факультетів достатньо високо оцінили рівень і якість природничо-наукової освіти; реальність отримання другої вищої непедагогічної освіти й додаткової спеціалізації. Водночас висловили зауваження щодо поганої й морально застарілої матеріально-технічної бази для засвоєння природничих дисциплін; недостатній рівень комп'ютеризації та ступеня впровадження ІКТ, дезбалансованість змісту професійної підготовки на користь загальноосвітніх дисциплін за рахунок фахових; виявили незадоволеність якістю одержуваних знань за параметрами «фундаментальність», «системність» і «сучасність» для майже всіх напрямів професійної підготовки.

Отже, у результаті нами виявлено три рівні суперечності в досліджуваній науковій площині, а саме: на рівнях концептуалізації й організації процесу професійної підготовки вчителів та на рівні особистісного професійного становлення майбутнього вчителя природничих дисциплін. Провідною вважаємо суперечність між необхідністю приведення сучасної системи професійної підготовки відповідно до ознак постіндустріальної культури й пануванням раціональної парадигми, що вичерпала свою культурну адекватність у сучасній соціокультурній ситуації.

## Література

**1. Аносов І. П.** Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : [монографія] / Іван Павлович Аносов. – Київ : Твім інтер, 2003. – 391 с. **2. Зязюн І.** Немає педагогіки без

педагога / Іван Зязюн // Рідна школа. – 2012. – № 4–5 (квітень–травень). – С. 19–23.

**3. Романовський О. Г.** Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О. Г. Романовський // Професійна освіта і ціннісні орієнтири сучасності : [зб. наук. праць]. – Київ ; Харків : НТУ ХПГ, 2009. – С. 132–138.

**4. Тряпицына А. П.** Актуальные проблемы обновления современной системы образования / А. П. Тряпицына // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2012. – № 3. – С. 4–10.

**5. Харченко Л. Н.** Теория и практика биологического образования в современном педагогическом вузе : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Харченко Леонид Николаевич. – Ставрополь, 2002. – 399 с.

УДК 37.013.32

*Геннадій Лещенко*

### **ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА БЕЗПЕКИ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ**

Лещенко Г. А. Дидактичне забезпечення професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті.

У статті на основі огляду навчальних планів і програм аналізується дидактичний компонент фахової підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті. Стверджується, що лише знань, умінь і навичок, отриманих у навчальному закладі, недостатньо для забезпечення професійної надійності майбутніх фахівців. Установлено, що існуючі підходи, технології професійної підготовки в освітньому закладі не забезпечують повною мірою формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті.

*Ключові слова:* професійна надійність, навчальна дисципліна, професійне становлення, професійно важливі психофізіологічні якості, аварійно-рятувальні роботи, повітряне судно.

Лещенко Г. А. Дидактическое обеспечение профессиональной надежности будущих специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиационном транспорте.

В статье на основе обзора учебных планов и программ анализируется дидактический компонент профессиональной подготовки будущих специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиационном транспорте. Утверждается, что только знаний, умений и навыков, полученных в учебном заведении, недостаточно для обеспечения профессиональной надежности будущих специалистов. Установлено, что существующие подходы, технологии профессиональной подготовки в образовательном учреждении не обеспечивают в полной мере формирования профессиональной надежности будущих специалистов по аварийному обслуживанию и безопасности на авиационном транспорте.

*Ключевые слова:* профессиональная надежность, учебная дисциплина, профессиональное становление, профессионально важные психофизиологические качества, аварийно-спасательные работы, воздушное судно.

Leshchenko G. A. The didactic maintenance of professional reliability of future specialists in aviation emergency service and safety.

The didactic component for professional training of future specialists in aviation emergency

service and safety is analyzed on the basis of the survey of teaching plans and programs. It is stated that the knowledge, skills and abilities obtained during the university studies are not enough to provide the professional reliability of future specialists. It's been determined that the existing approaches, professional training technologies used in the education establishment do not fully provide the formation of the professional reliability of future specialists of aviation emergency service and safety.

*Key words:* professional reliability, educational discipline, professional formation, professionally important psycho-physical qualities, rescue works, aircraft.

Кожний етап суспільно-економічного розвитку висуває певні вимоги до надійності професійної діяльності суб'єкта. Праця в умовах інноваційного розвитку економіки наповнюється новітнім змістом. Виникають якісно нові загрози у здійсненні професійної діяльності, поглиблюються наслідки помилок. Підвищується відповідальність, важливість прийнятих рішень, надійність яких багато в чому зумовлена якістю аналітичного складника професійної діяльності, практичною спрямованістю знань, що має у своєму арсеналі суб'єкт праці, його здатністю генерувати актуальні знання під реальні потреби і проблеми [1; 3].

Аналіз теоретичних та методичних праць із проблем підготовки фахівців свідчить, що більшість із них присвячено психологічним аспектам прогнозування надійності, подоланню психологічних наслідків впливу екстремальних ситуацій тощо [2; 4].

Попри теоретичну і практичну значущість цих досліджень та їх важливість у розв'язанні проблеми формування професійної надійності у майбутніх фахівців, слід констатувати, що питання формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті не знайшли свого висвітлення у фундаментальних педагогічних працях. Усе це зумовлює необхідність удосконалення системи фахової підготовки авіаційних фахівців даного профілю на основі формування у них професійної надійності у процесі навчання у ВНЗ.

*Мета статті* – на основі аналізу навчальних планів і програм визначити відповідність сучасної системи підготовки авіафахівців сучасним вимогам до їх професійної надійності.

У професійній підготовці майбутніх фахівців ключову роль відіграє змістовий компонент, який представлено в навчальних планах, навчальних програмах, що описують вимоги до випускників ВНЗ. Кожна дисципліна, передбачена навчальним планом, наповнена змістом, опанування якого забезпечує успішність професійної підготовки. Осмислення змісту дисциплін, відображених у навчальному плані, сприятиме ефективному їх застосуванню задля досягнення мети професійного навчання.

На етапі теоретичного дослідження проблеми формування професійної надійності фахівців аварійно-рятувального та пошукового забезпечення польотів, здійснено аналіз навчальних планів і програм підготовки за напрямом 6.070102 «Аеронавігація», професійне спрямування «Обслуговування повітряного руху», варіативна компонента «Аварійне обслуговування та безпека на авіаційному транспорті».

Аналіз навчальних планів за 2014 р. дозволив об'єднати дисципліни залежно від їх значущості в досягненні цілей професійної підготовки (рис. 1).

Залучені до аналізу навчальні програми дисциплін розроблені за вимогами кредитно-модульної системи і є складником навчально-методичного забезпечення освітнього процесу факультету обслуговування повітряного руху Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

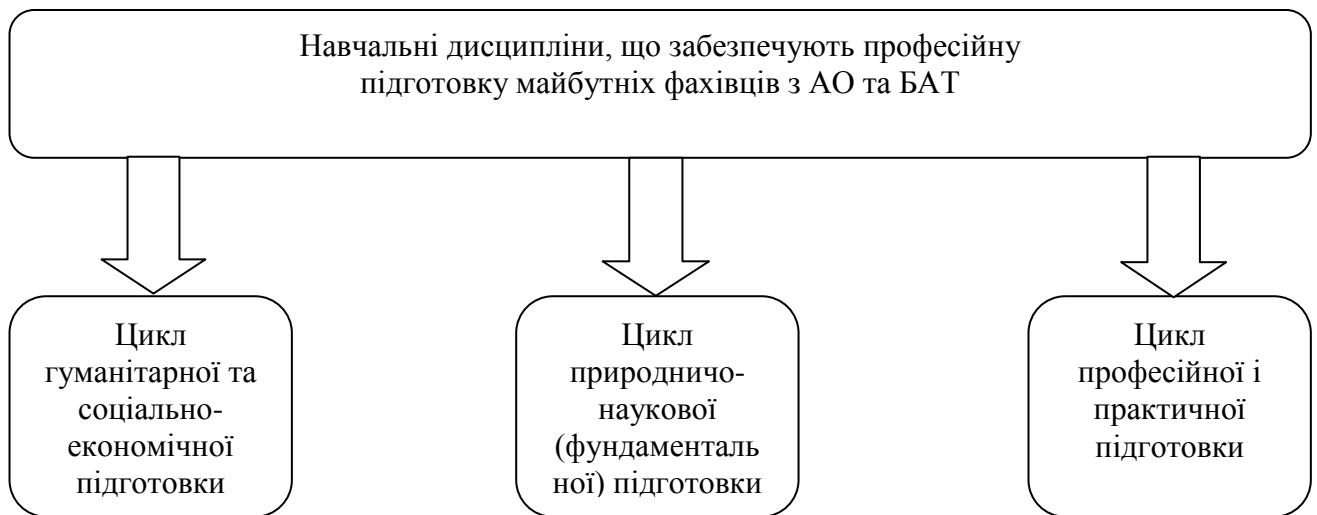


Рис. 1. Навчальні дисципліни, що входять до структури навчально-методичного забезпечення професійної підготовки курсантів з АО та БАТ

*Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки.* У даному циклі виокремлено предмети, що опосередковано впливають на професійну підготовку майбутнього фахівця з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті, а саме: філософія, історія України, історія української культури, українська мова (за професійним спрямуванням), політологія, іноземна мова (англійська), фізичне виховання.

Розглянемо, у межах статті, лише деякі з них.

Так, навчальна дисципліна «Історія української культури» інтегрує знання зі сфери таких дисциплін, як «Історія України», «Філософія», «Етика та естетика», «Культурологія». Вона спрямована на дослідження процесів діяльності людини і функціонування суспільства. Вивчення та засвоєння гуманітарних знань покликані допомогти формуванню патріотичних почуттів та інтернаціональних традицій курсантської молоді в нових демократичних умовах, на новому рівні в незалежній Україні.

Навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» покликана сформувати комунікативну компетентність курсантів у сфері майбутньої професійної діяльності, підвищенні рівня загальномовної підготовки. Основне призначення курсу в системі професійної підготовки курсантів льотного навчального закладу полягає у вивченні та опрацюванні норм сучасної української літературної мови, особливостей їхнього використання у сфері професійного мовлення, вироблення навичок застосування відповідно до різновиду літературної мови.

Важливість навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» визначається специфікою професійної діяльності авіафахівців та вимогами щодо безпеки польотів, викладених в рекомендаціях Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO) та Європейської агенції з безпеки авіації (EASA). Мета вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» полягає у формуванні у фахівця з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті необхідного рівня специфічних знань, умінь і навичок спілкування англійською мовою, володіння навичками пошукового, оглядового та детального інформаційного читання й навичками ведення переговорів.

Особливого значення, в межах нашого дослідження, має аналіз навчальної дисципліни «Фізичне виховання», оскільки під час професійної підготовки курсантів до діяльності з

аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті, даний курс відіграє ключову роль у формуванні професійно важливих фізичних і психофізіологічних якостей майбутніх авіафахівців. Метою викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» є зміцнення здоров'я, формування на цій основі фізичної та психофізіологічної підготовленості курсантів до професійної діяльності, забезпечення професійного та життєвого довголіття. Курс шляхом розвитку спеціальних фізичних, психофізіологічних та психічних якостей, сприяючи успішності навчання і професійного становлення, потенційно створює базис для виховання професійно важливих умінь і навичок, оптимізуючи процес формування фізичної, психофізіологічної і психічної готовності майбутніх фахівців.

Окрім завдань загальної фізичної підготовки, фізичне виховання покликане реалізувати спеціальні завдання, що обумовлені специфікою професійної діяльності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті, до яких віднесено: матеріалізація спеціальних знань, умінь і навичок у надійніших параметрах фахівця; формування стійкості до несприятливих чинників професійної діяльності (гіпоксія; шуми; робота за умов несприятливого впливу фізичних і хімічних факторів; підвищені фізичні і психічні навантаження; порушення режиму праці й відпочинку тощо); розвиток і удосконалення професійно важливих психофізіологічних якостей операторського профілю (обсяг, розподіл, переключення і стійкість уваги; короткочасна та оперативна пам'ять; швидкість мислення; завадостійкість; психічна та інтелектуальна працездатність тощо); розвиток орієнтації у безопірному положенні; формування здатності збереження працездатності в умовах екстремальної ситуації, дефіциту часу, при дії сильних подразників; формування уміння приймати рішення в короткий термін; розвиток здатності не послабляти увагу під впливом несподіваних зовнішніх впливів; формування високої емоційної стійкості; розвиток здатності до швидкої адаптації в нових умовах; формування уміння передбачати можливі зміни обстановки й очікувані результати діяльності; удосконалення здатності до оцінки швидкості й напрямку руху об'єкта; розвиток організаторських здібностей; розвиток здатності до керівництва людьми; формування здатності до швидкого рахунку в умі; формування навички швидкої й точної реакції на зоровий і слуховий подразник тощо.

Також фізичне виховання сприяє удосконаленню якостей психологічної сумісності членів аварійно-рятувальних команд; формуванню навичок здорового способу життя, відновлення працездатності після значного професійного навантаження, підтримки професійної працездатності за допомогою засобів фізичного виховання.

*Цикл дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки є фундаментальною базою підготовки курсантів льотних навчальних закладів до вивчення майбутніми авіафахівцями початкової ланки спеціальних дисциплін. До цього циклу увійшли дисципліни, котрі певною мірою впливають на фундаментальну, наукову, теоретичну підготовку майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті: «Вища математика», «Фізика», «Інформаційні технології», «Метрологія, стандартизація та електроніка», «Основи екології», «Хімія горіння», «Хімія та паливно-мастильні матеріали».*

Аналізуючи дисципліни, що входять до циклу природничо-наукової (фундаментальної) підготовки, зазначимо, що оволодіння ними формує загальнонаукову основу (базис), без якої неможливе вивчення спеціальних дисциплін на рівні, що відповідає вимогам до сучасного фахівця. Даний цикл підготовки уможлиблює здійснення успішної професійної діяльності авіафахівця в умовах інтенсивного потоку науково-технічної інформації, оновлення засобів аварійно-пошукового забезпечення польотів, новітніх

інформаційних технологій.

Освітньо-змістовий контент *циклу професійної і практичної підготовки* майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті, передбачений навчальним планом факультету управління повітряним рухом, що має фахову спрямованість, складають такі дисципліни: «Методика професійного навчання», «Основи автономного існування та виживання», «Механізми розвитку особливих ситуацій у польоті», «Цивільний захист», «Пожежна безпека», «Основи медицини катастроф», «Аеродроми» (аеродроми, електрообладнання аеродромів), «Аварійно-рятувальне обладнання», «Вступ в аеронавігацію», «Запобігання та розслідування авіаційних подій», «Спеціальна підготовка з ПРАБ», «Основи радіотелефонії», «Організація і технологія проведення пошуково-рятувальних робіт», «Спеціальний транспорт та його експлуатація», «Основи охорони праці», «Безпека життєдіяльності», «Повітряне право», «Геоінформаційні системи», «Повітряне судно (принципи польоту ПС, льотно-технічні характеристики ПС, конструкція ПС, системи ПС)», «Організація повітряного руху».

Так, навчальна дисципліна «Механізми розвитку особливих ситуацій у польоті» є обов'язковою для підготовки спеціалістів з організації, планування, координування та проведення авіаційного пошуку і рятування. Метою викладання навчальної дисципліни є формування фахівця, здатного виконувати професійні функції диспетчера координаційного центру пошуку та рятування, тобто ефективно планувати, організувати, координувати та проводити пошуково-рятувальні роботи.

Курс «Організація і технологія проведення пошуково-рятувальних робіт» надає курсантам відомості з теоретичних основ організації системи пошуку і рятування в Україні й організації пошукового та аварійно-рятувального забезпечення польотів на аеродромах цивільної авіації. Дисципліна «Організація та технологія проведення пошуково-рятувальних робіт» є профілюючою для підготовки спеціалістів з організації авіаційного пошуку і рятування. В комплексі з іншими профілюючими дисциплінами вона забезпечує формування фахівця, який залучається до організації проведення авіаційних пошуково-рятувальних та аварійно-рятувальних робіт у випадку виникнення або можливості виникнення авіаційної події та розглядає питання організації та технології проведення цих робіт.

Навчальна дисципліна «Основи автономного існування та виживання» – одна з основних дисциплін у межах підготовки авіаційних фахівців даного профілю. Надання курсантам льотної академії основних знань і навичок з організації та підготовки до переходу на велику відстань, подолання наземних перешкод, орієнтування на місцевості, організації базового табору та побудови тимчасових укриттів, життєзабезпечення у природному середовищі, надання долікарської допомоги та профілактики захворювань, подання сигналів з землі про своє місцезнаходження у відповідності з положенням національних та міжнародних нормативних документів – важлива складова професійної підготовки авіафахівців.

У процесі вивчення низки тем навчальної дисципліни «Основи медицини катастроф» («Види медичної допомоги. Перша медична допомога. Медичне сортування. Медична евакуація», «Травми. Класифікація травм. Надання першої допомоги при них», «Поняття про рани. Асептика, антисептика», «Десмургія. Класифікація пов'язок. Накладання пов'язок на різні частини тіла», «Кровотечі. Види кровотеч та способи їх зупинки», «Переломи кісток, вивихи. Перша допомога при них», «Перша допомога при черепно-мозковій травмі, травматичному шоку», «Опіки. Перша медична допомога») курсанти здобувають необхідні у майбутній професійній діяльності знання і уміння, а саме: надавати першу допомогу

потерпілим при авіаційній пригоді; володіти принципами медичної класифікації постраждалих; знати алгоритми дій в надзвичайних ситуаціях; визначати характер, ступінь, тяжкість ушкоджень; провести серцево-судинну реанімацію; накладати шини та пов'язки, зупиняти кровотечу; надавати першу медичну допомогу при невідкладних станах.

Дисципліна «Аварійно-рятувальне обладнання» є профілюючою для підготовки фахівців з пошуку, рятування та безпеки на авіаційному транспорті. Вона базується на знаннях, отриманих при вивченні курсів вищої математики, фізики, основ радіоелектроніки, конструкції та експлуатації повітряних суден і є базовою при вивченні таких дисциплін як «Організація та технологія проведення пошуково-рятувальних робіт», «Механізми розвитку особливих ситуацій у польоті», «Попередження і розслідування авіаційних подій», «Спецтранспорт та його експлуатація». Метою викладання навчальної дисципліни «Аварійно-рятувальне обладнання» є надання курсантам відомостей про теоретичні основи та практичне використання аварійно-рятувального обладнання, особливості його застосування при виникненні аварійних ситуацій, пов'язаних з повітряними суднами, та техніки безпеки при роботі з ним.

За браком обсягу статті, обмежимось характеристикою вище вказаних навчальних дисциплін. Узагальнюючи, відзначимо, що усебічне осмислення стану проблеми формування професійної надійності авіаційних фахівців (на основі аналізу програм навчальних дисциплін, згідно напрямку підготовки 6.070102 «Аеронавігація», професійного спрямування «Обслуговування повітряного руху», варіативної компоненти «Аварійне обслуговування та безпека на авіаційному транспорті») в процесі їх підготовки у льотному навчальному закладі, уможливорює зробити висновок, що кожна з розглянутих дисциплін певною мірою сприяє професійній підготовці курсантів. Так, дисципліни першої групи меншою, а другої і третьої – більшою мірою впливають на професійну підготовку майбутніх фахівців. Аналіз навчальних програм встановив, що дисципліни гуманітарного та соціально-економічного, природничо-наукового (фундаментального) циклів опосередковано впливають на професійну та практичну підготовку курсантів, слугують теоретичною основою, базисом вищої професійної освіти авіафахівців. Дані дисципліни формують необхідний інформаційно-понятійний контент, що створює умови для опанування майбутніми фахівцями різною, за змістовною характеристикою, інформацією, на основі якої формується категоріально-понятійний апарат, необхідний для опанування дисциплін професійної і практичної спрямованості, що становлять методичну і когнітивну основу підготовки фахівця з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті.

Ці дисципліни формують світоглядну, громадську, державницьку та патріотичну позиції, комунікативну та мисленнєву культуру, уявлення про основні фізичні закономірності навколишнього світу, уміння самостійно опановувати і користуватися джерелами наукової інформації; розвивають логічне та технічне мислення тощо.

Водночас варто зазначити, що наявні підходи, технології професійної підготовки в освітньому закладі не спроможні забезпечити формування професійної надійності майбутніх авіафахівців. У чинному навчальному плані не передбачено жодної навчальної дисципліни, що передбачає у своїх завданнях формування професійної надійності як комплексної якості авіафахівця. За межами навчально-виховного процесу залишаються такі важливі аспекти надійності фахівця як психо-емоційна стійкість, мотиваційна сфера курсанта, психічна та розумова працездатність, нетехнічна підготовка або, як її прийнято називати в цивільній авіації – підготовка у сфері людського чинника.

Як виняток можна навести дисципліну «Фізичне виховання», предметом вивчення

якої є процес фізичної та психофізіологічної підготовки майбутніх авіафахівців. Окрім того, у процесі фізичного виховання відбувається формування професійно важливих фізичних та психофізіологічних якостей майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки, здатності протистояти негативним чинникам професійної діяльності. Тому, на нашу думку, навчальну дисципліну «Фізичне виховання» логічно було б представити у циклі професійної та практичної підготовки, а не у циклі гуманітарної й соціально-економічної підготовки. Структура та сутність професійної діяльності фахівців аварійно-рятувальних служб, специфіка льотного навчального закладу вмотивовують доцільність спеціальної фізичної та психофізіологічної підготовки курсантів.

Окрім того, недоречним, на нашу думку, є введення навчальної дисципліни «Психологія» до циклу дисциплін вільного вибору курсанта. Така думка вмотивована тим, що основними завданнями психології в авіаційній галузі є формування в курсантів узагальненої системи знань про психіку та психологічні особливості людини як об'єкта й суб'єкта розвитку та діяльності; розуміння складного психічного і духовного життя людини, різноманіття психічних станів і явищ, їх впливу на безпеку польотів; опанування навичками самоаналізу, самооцінки, самовдосконалення та самовиховання майбутніх авіафахівців, чия професійна успішність перебуває у прямій залежності із психічним станом; формування у курсантів розуміння почуттів і мотивів поведінки оточуючих, взаєморозуміння та взаємодії в команді, адаптивності до інших членів команди, уміння робити вибір та брати на себе відповідальність; формування вміння здійснювати заходи, що попереджають психологічні розлади під час виконання професійних функцій.

Отже, аналіз навчальних програм дисциплін засвідчив у них недостатність мотиваційного, операційно-діяльнісного й рефлексивного компонентів професійної надійності. Зважаючи на вищевикладене, можна стверджувати, що лише знань, умінь і навичок, отриманих у навчальному закладі, недостатньо для забезпечення професійної надійності майбутніх авіафахівців. У зв'язку зі схарактеризованими недоліками важливо, на нашу думку, розробити педагогічну систему професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів, що сприяла б усуненню виявлених вад і забезпечувала формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті.

### Література

- 1. Коростелев А. А.** Аналитическая деятельность: оценка уровня информационного обеспечения / А. А. Коростелев // Вектор науки ТГУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – № 3. – С. 36–42.
- 2. Нестеренко В. М.** Информационная поддержка интеллектуального поведения надёжного специалиста в эпоху глобализации / В. М. Нестеренко // Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2011. – № 2 (16). – С. 96–101.
- 3. Ярыгин А. Н.** Управление качеством подготовки будущих специалистов / А. Н. Ярыгин // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 4 (18). – С. 504–510.
- 4. Ярыгин А. Н.** Креативность в аналитической деятельности / А. Н. Ярыгин, С. С. Рудаков // Вектор науки ТГУ. Серия : Педагогика, психология. – 2012. – № 2. – С. 347–352.



## ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лопатич Р. В. Етапи формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови.

У статті визначено етапи формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови: мотиваційний, технологічний та рефлексивно-аналітичний. З'ясовано методи та заходи, які підвищують рівень сформованості логічної культури майбутніх учителів іноземної мови.

*Ключові слова:* логічна культура, мотиваційний етап, технологічний етап, рефлексивно-аналітичний етап.

Лопатич Р. В. Этапы формирования логической культуры будущих учителей иностранного языка.

В статье определены этапы формирования логической культуры будущих учителей иностранного языка: мотивационный, технологический и рефлексивно-аналитический. Выяснено, какие методы повышают уровень сформированности логической культуры будущих учителей иностранного языка.

*Ключевые слова:* логическая культура, мотивационный этап, технологический этап, рефлексивно-аналитический этап.

Lopatych R. W. Stages of logical culture formation of future teachers in foreign languages.

The article is devoted to the problem of logical culture formation of future teachers in foreign languages. The stages of forming logical culture of future teachers in foreign languages are defined: motivational, technological, reflexive and analytical. The methods for improvement of logical culture level of teachers in foreign languages are considered.

*Key words:* logical culture, motivational stage, technological stage, reflexive and analytical stage.

Результати багатьох досліджень свідчать, що під час вивчення програмних дисциплін студенти демонструють неспроможність вільно й послідовно висловлювати власну думку, логічно викладати зміст прочитаних текстів, що вказує на низький рівень сформованості їхньої логічної культури. Оскільки вчитель іноземної мови має безпосереднє відношення до розвитку логічного мислення учнів, формування у них навичок логічного викладу думок та зв'язного мовлення, він повинен володіти логічною культурою. Тому слід приділяти проблемі формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови належну увагу. Зважаючи на це, важливо ще під час навчання у вищій школі сформувати в майбутніх спеціалістів високий рівень логічної культури, що є одним із складників його фаховості.

За останні роки проблемі формування логічної культури було присвячено багато публікацій. У філософському вимірі це питання розв'язували В. Брюшинкін, А. Гетьманова, Є. Іванов, В. Журавльов, С. Марценюк, В. Свінцов. Суттєвим науковим доробком у визначенні ролі логічної культури в розвитку мовлення стали надбання мовознавців Н. Бабич, В. Колшанського, Л. Паламар. Досліджувались різні аспекти цього феномену в педагогіці. Так, О. Лазаревич приділяє увагу формуванню логічної культури молодших

школярів, в той час як Г. Лаврешина розглядає формування логічної культури старшокласників. Значно доповнюють дослідження цього питання О. Тихомирова та О. Халабузар, які вивчають проблеми формування логічної культури у студентів та спеціалістів. Російські педагоги (О. Барінова, С. Баширова, О. Яковлева) вивчають проблеми формування логічної культури у студентів з метою підвищення рівня професійної підготовки. Окремі аспекти засвоєння знань шляхом міркувань відображено в дослідженнях представників німецької школи іншомовної освіти П. Біммеля (P. Bimmel), Й. Гербеса (J. Gerbes), У. Гревера (U. Grewer), М. Крюгера (M. Krüger), Г. Нойнера (G. Neuner), М. Райманн (M. Reimann). Проте аналіз наукової літератури з теми надає підстави свідчити, що, незважаючи на певну увагу до означеної проблеми та наявності результатів дослідження окремих її аспектів, недостатньо вивчені етапи формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови.

Розв'язанню цього питання присвячується стаття, метою якої є дослідити процес формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови. У зв'язку з цим ми ставимо перед собою завдання визначити етапи формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що логічна культура розглядається у працях науковців як: елемент загальної культури [1]; складне особистісне новоутворення, що включає вміння аналізувати, критично мислити [2; 3; 4], а також такі якості, як точність, чіткість, послідовність мислення та вміння не допускати у своїх міркуваннях суперечності, доводити, обґрунтовувати й дискутувати [5]. Виходячи з того, що логічна культура є складним новоутворенням, було визначено етапи формування логічної культури: мотиваційний, технологічний та рефлексивно-аналітичний.

Мотиваційний етап забезпечує теоретико-методичну підготовку викладачів вищих навчальних закладів щодо формування логічної культури студентів; об'єктивне оцінювання студентами власного рівня сформованості логічної культури, з'ясування ними шляхів подальшого її розвитку; ознайомлення майбутніх учителів іноземної мови із сутністю форм, засобів та методів навчально-пізнавальної діяльності, які сприяють ефективному формуванню логічної культури; стимулювання їх до активної участі в навчальному процесі. На цьому етапі роботу спрямовано на розвиток позитивної мотивації студентів, стимулювання їх до формування логічної культури, усвідомлення важливості її набуття в подальшій професійній діяльності. Ефективність реалізації змісту окресленого етапу досягалася за рахунок проведення науково-методичного семінару для викладачів «Формування логічної культури на заняттях з іноземної мови», метою якого було розкриття сутності логічної культури, акцентування уваги слухачів на її значущості у процесі оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови навчальної компетентності у процесі фахової підготовки, підвищення рівня інформованості викладачів щодо засобів формування логічної культури студентів, ознайомлення з методикою проведення нетрадиційних занять з використанням інтерактивних методів, творчих завдань мисленнєвого характеру. Проведена робота сприяла формуванню й розвитку позитивної мотивації.

Технологічний етап мав на меті створення мотиваційно-професійного середовища задля формування компонентів логічної культури. Оскільки майбутній учитель іноземної мови повинен володіти системою знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків, сукупністю ціннісних настанов, особистісних якостей, що забезпечують його успішну діяльність, тому необхідно створити відповідні умови повсякденної професійної діяльності, які спонукають студентів до самовдосконалення і тим

самим підвищують їхню готовність до навчання. На цьому етапі було визначено основні напрями формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови, що передбачало формування у них логічних, комунікативних, рефлексивних умінь і навичок мислення. Для цього був оновлений зміст навчальної дисципліни «Практичний курс німецької мови». Розгляд додаткових питань у контексті означеного курсу дозволив урізноманітнити основний навчальний матеріал, зосередити увагу студентів на важливості формування логічної культури, підвищити рівень вмотивованості та інтересу учасників у роботі над темами занять. На цьому етапі поєднувалися традиційні і нетрадиційні форми та методи фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови (комплекс тренувальних вправ, інтерактивні, проектні методи, проблемні і ситуативні завдання, моделювання професійно спрямованих завдань тощо). Це надало можливість не тільки урізноманітнити форми та методи формування логічної культури, але й удосконалити у студентів знання законів логічного мислення, засобів формування логічної культури, логічні уміння і навички та забезпечити формування логічної культури в майбутніх учителів іноземної мови.

Рефлексивно-аналітичний етап формування логічної культури передбачав формування стійкої рефлексивної позиції у студентів, самостійності під час пізнання нового матеріалу. Необхідною умовою реалізації на цьому етапі є залучення майбутніх учителів до аналітико-оцінювальної діяльності шляхом упровадження проблемного навчання, створення ситуацій, які потребують від студентів застосування логічних умінь і навичок мислення. Ефективність реалізації змісту цього етапу досягалася за рахунок проведення під час практичних занять з німецької мови дискусій, бесід, аналізу виконання навчальних завдань, ведення щоденників власних досягнень тощо. У процесі спільної діяльності студенти набували й відпрацьовували вміння аналізувати, аргументувати та доводити власну думку іноземною мовою.

Отже, проведена робота забезпечила підвищення рівня сформованості в майбутніх учителів іноземної мови логічної культури. Реалізація таких заходів, як: забезпечення цілеспрямованого навчання прийомів мисленнєвої діяльності, використання сучасних активних форм та методів навчання, проведення науково-методичного семінару для викладачів «Формування логічної культури на заняттях з іноземної мови», застосування авторського комплексу тренувальних вправ, інтерактивних, проектних та дискусійних технологій, розроблених навчальних завдань мисленнєво-мовленнєвого характеру, – активізують логічне мислення та логічне мовлення студентів і значно впливають на розвиток логічної культури майбутніх учителів іноземної мови. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки. Подальшого наукового розроблення потребують проблеми педагогічного супроводу фахової підготовки, укладання методичних посібників і підготовка дидактичних матеріалів.

### Література

- 1. Барінова О. Ю.** Дидактическая система формирования логической культуры студентов средствами иностранного языка / О. Ю. Барінова // Образование и саморазвитие. – Казань : Центр инновационных технологий. – 2008. – № 4 (10). – С. 87–92.
- 2. Лаврешина Г. Ю.** Формування логічної культури у старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія та методика навчання» / Г. Ю. Лаврешина. – Кривий Ріг, 2001. – 20 с.
- 3. Тихомирова О. В.** Формирование логической культуры студентов юридического факультета [Электронный ресурс] / О. В. Тихомирова. – Режим доступа : <http://www.bytic.ru/cue99M/cqj1jpy9qh.html>.
- 4. Фаткуллова Л. Н.** Формирование культуры логического мышления будущих учителей в условиях

інтегрального образовального простору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лейсан Наїлоўна Фаткуллова. – Казань, 2010. – 245 с. 5. Халабузар О. А. Формування культури логічного мислення майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Оксана Анатоліївна Халабузар. – Бердянськ, 2008. – 319 с.

УДК 378.147

*Тетяна Плачінда*

## **ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Плачінда Т. С. Професійна рефлексія як умова становлення майбутнього фахівця.

Аналізуються поняття «рефлексія», «професійна рефлексія». Вивчаються думки науковців щодо ролі рефлексивного компонента в навчально-виховному процесі майбутніх фахівців. Подано авторське тлумачення поняття «рефлексія». Наведено дані тестування курсантів льотних навчальних закладів щодо рівнів сформованості професійної рефлексії. Говориться про те, що за умови формування у студентів навичок рефлексії, майбутній фахівець буде висококваліфікованим та конкурентоспроможним на ринку праці як в Україні, так і міжнародному співтоваристві.

*Ключові слова:* майбутній фахівець, рефлексія, професійна рефлексія, самоорганізація, навчально-професійна діяльність.

Плачінда Т. С. Профессиональная рефлексия как условие становления будущего специалиста.

Анализируются понятия «рефлексия», «профессиональная рефлексия». Изучаются позиции ученых о роли рефлексивного компонента в учебно-воспитательном процессе будущих специалистов. Представлено авторское толкование понятия «рефлексия». Приведены данные тестирования курсантов летных учебных заведений относительно уровней сформированности профессиональной рефлексии. Говорится о том, что в условиях формирования у студентов навыков рефлексии, будущий специалист будет высококвалифицированным и конкурентоспособным на рынке труда как в Украине, так и в международном сообществе.

*Ключевые слова:* будущий специалист, рефлексия, профессиональная рефлексия, самоорганизация, учебно-профессиональная деятельность.

Plachynda T. S. Professional reflection as a condition of future specialist development.

The definitions of «reflection» and «professional reflection» are analyzed. Scientists' opinions about the role of the reflexive component in the educational process of future specialists are studied. The author's interpretation of the term «reflection» is given as well as the data of testing the flight cadets concerning the levels of professional reflection development. It is also stated that in the conditions of students' reflection skills formation, the future specialist will be highly skilled and competitive on labour market both in Ukraine and in the international community.

*Key words:* future specialist, reflection, professional reflection, self-organization, training and professional activity.

Глобалізація економіки, формування інформаційного суспільства та інтеграція

системи української професійної освіти до європейського освітнього простору зумовлює зміни в сучасній освітній діяльності. Сьогодення вимагає удосконалення механізмів інтеграції вищих навчальних закладів України до міжнародної освітньої системи, підготовку майбутніх фахівців до професійного спілкування з урахуванням вимог міжнародного рівня тощо, тому в сучасних умовах становлення вищої професійної освіти набуває важливого значення не освіченість, а здатність фахівця реалізовувати її у процесі здійснення конкретної практичної діяльності. Зважаючи на це, постає питання необхідності формування навичок рефлексії у майбутніх фахівців з метою їхньої конкурентоспроможності на ринку праці як в Україні, так і у світовому співтоваристві.

Увага науковців і практиків до осмислення сутності рефлексії зумовлена вимогами суспільства, зростанням потреби людини в самостійності, розумінні й оцінюванні себе. На сучасному етапі розвитку рефлексія постає як методологічна основа різних наукових напрямів. Проблему формування рефлексивних здібностей учнів та їхньої значущості в освітньому процесі досліджено в наукових працях Л. Виготського, В. Давидова, О. Жирун, С. Литвиненко, М. Марусинець, О. Мирошник, І. Семенова, С. Степанова, Л. Шихова та ін. Науковці підготували потужний фонд, представлений теоретичним і практично орієнтованим матеріалом із формування й розвитку рефлексивних умінь у навчальній діяльності. Водночас потребує системного дослідження питання щодо формування у майбутніх фахівців навичок професійної рефлексії.

*Мета статті:* проаналізувати думки науковців щодо дефініції «рефлексія»; з'ясувати роль рефлексії у формуванні конкурентоспроможного фахівця; подати дані експерименту з формування навичок рефлексії у курсантів льотних навчальних закладів.

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки від 26 січня 2015 року № 47 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» [7] та окремих норм Закону України «Про вищу освіту» [1] на самостійну роботу студентів відводиться до 2/3 кредиту ЄСТС, у зв'язку з чим постає питання щодо формування в майбутніх фахівців навичок рефлексії. Організація навчально-виховного процесу за принципами управління рефлексії в ході професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає формування у спільній діяльності викладачів і студентів самопізнання та здатності до самоорганізації. Рефлексія – основа саморегуляції, що вможливує її розвиток і необхідна майбутнім фахівцям для самостійного усвідомлення нового навчального завдання, для розуміння своїх обмежень, а також наявних особистісних та індивідуальних ресурсів.

У науковій літературі обґрунтовано низку позицій стосовно тлумачення терміна «рефлексія». Рефлексія (від латинського *reflexio* – звернення назад) – роздум, самоспостереження. У філософському розумінні це форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій і їхніх законів [6]. Рефлексія – процес переосмислення та перетворення цінностей, норм, методів роботи й способів мислення, процес переоцінювання минулого та сьогодення [5, с. 133–138].

Для осмислення значущості рефлексивного механізму у формуванні саморегуляції навчальної діяльності необхідно з'ясувати, як і з якими об'єктами працює рефлексія. За об'єктом роботи диференціюють три форми рефлексії [8]: в образі дії, у сфері самосвідомості, у професійній діяльності. Перша форма відповідає за правильне застосування принципів дій, із якими студент уже ознайомлений (аналіз способів діяльності, мислення, технік, стратегій, застосовуваних для досягнення цілей). Для ефективною реалізації рефлексії у сфері самосвідомості необхідний досвід, який виявляється в умінні налагоджувати взаємини з іншими людьми, досягненні певних комунікативних цілей тощо.

Третя форма пов'язана з професійною діяльністю. На наш погляд, для становлення усвідомленої самоорганізації навчальної діяльності студентів необхідні всі форми рефлексії, особливо важлива для майбутніх фахівців форма, яка стосується професійної діяльності.

О. Мирошник розглядає рефлексію як функцію свідомості, спрямованої на самопізнання певних перешкод, що виникають у предметній діяльності, соціально-психологічній взаємодії або проблемній ситуації. Ця функція активується внаслідок загострення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, за наявності когнітивного конфлікту й забезпечує зміну позиції особистості до себе як суб'єкта пізнання, діяльності і спілкування. Продуктом рефлексії є пошук і створення особистістю нових смислів, цінностей як якісних складових самосвідомості особистості, що істотно змінюють її ставлення до себе, до інших і предметної ситуації. Результатом рефлексії є особистісний розвиток, формування суб'єктності як творчого ставлення до життєвого шляху [4].

Систематизація підходів до проблеми рефлексивного підходу професійної підготовки майбутніх фахівців послугувала підґрунтям для презентації авторського тлумачення сутності такого поняття, як рефлексія. На нашу думку, – це звернення уваги суб'єкта на самого себе і свою свідомість, зокрема, на продукти власної активності, а також будь-яке їх переосмислення. У навчальній діяльності – це самопізнання і здатність до самоорганізації студентів.

Одним з ефективних шляхів розв'язання проблеми розвитку рефлексії у студентів як майбутніх фахівців і професіоналів є розроблення й упровадження до процесу вищої професійної освіти рефлексивно-діяльнісних моделей і технологій навчання, що передбачають як навчальні спецкурси та спецпрактикуми з психології рефлексії, тренінги з розвитку професійного самопізнання й самосвідомості, так і сучасні інноваційні рефлексивно-діяльні технології (рефлексіку та рефлепрактику).

Найважливішу роль в організації рефлексивного освітнього середовища й розвитку рефлексивних здібностей студентів на всіх етапах професійної освіти (оптиці, адаптації, інтенсифікації та ідентифікації) виконує педагог. Для реалізації освітніх, управлінських функцій сучасний педагог повинен мати розвинену професійну рефлексію, що надає змогу зафіксувати суперечності освітнього процесу, творчо підійти до їх розв'язання, критично осмислити власні дії та віднайти шляхи впровадження інноваційних рішень.

У ході дослідження нами використовувалися авторські тести й опитувальники, які допомагають виміряти рівень розвиненості загальної рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова), рефлексивного мислення (О. Анісімов) і професійної рефлексії (О. Рукавішнікова); виконати самооцінювання особистісних та професійно важливих якостей, а також рефлексивних умінь і навичок, що становлять зміст різних типів рефлексії – особистісної, інтелектуальної, комунікативної, кооперативної, регулятивної та ін. (Т. Ратанова, Є. Рогов, В. Ряховський, М. Снайдер, Н. Шляхта та ін.); актуалізувати успіхи й обмеження професійної діяльності (М. Вудкок, Д. Френсіс); з'ясувати мотиви професійної діяльності, оскільки рефлексія формується тільки за умов позитивного ставлення до виконуваної діяльності (К. Замфір, Є. Ільїн, Н. Кузьміна, А. Реан та ін.).

З метою вивчення рівня професійної рефлексії у курсантів льотних навчальних закладів було здійснено тестування за методикою О. Рукавішніковою [2]. Констатовано – високий рівень сформованості рефлексивного компонента виявлено у 9,1 % учасників експерименту; середній рівень сформованості рефлексивного компонента зафіксовано у 56,5 % досліджуваних; на низькому рівні сформованості рефлексивного компонента перебуває 34,4 % учасників експерименту.

Спираючись на одержані результати тестування та з огляду на актуальність проблеми рефлексивного управління освітнім процесом, нами було запропоновано майбутнім фахівцям традиційні та нетрадиційні психотехнічні вправи й рефлексивні завдання (Утвердження самоцінності, Образи мого «Я», На якій я сходинці?, Контраргументи, Зустріч із «саботажником» тощо). Крім того, пропонувалися способи розвитку рефлексивного самопізнання та саморегуляції (релаксація, концентрація, візуалізація, інверсія тощо), психотехнічні вправи й рефлексивні завдання для розвитку різних типів і видів рефлексії, рефлексивних умінь та навичок.

Після впровадження запропонованих методик високий рівень сформованості рефлексивного компоненту виявлено у 22,1 % учасників експерименту, середній рівень сформованості рефлексивного компоненту виявлено у 63,0 % досліджуваних, на низькому рівні сформованості рефлексивного компонента перебуває 14,9 % учасників експерименту.

Важливим є сформувані у майбутніх фахівців навички професійної рефлексії з метою застосування їх у подальшій професійній діяльності. Рефлексивні здібності забезпечують умови для саморозвитку особистості, її самокорекції та творчої самореалізації, сприяють зростанню професійної майстерності й оволодінню новими знаннями зі спеціальності. Рефлексивна готовність виражена в ступені узагальненості й конкретизації механізмів самопізнання, саморозвитку та самореалізації особистості. Показником рефлексивної готовності слугує активність особистості в різних умовах і ситуаціях із їх перетворення.

Професійна рефлексія містить у собі також готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень та інновацій, спрямованість на пошук нових, нестандартних засобів розв'язання професійних завдань, здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід [3, с. 61].

У контексті дослідження зауважимо, що формування професійної рефлексії в майбутніх фахівців – необхідна умова з огляду на постійно зростаючі вимоги працедавців і науково-технічного прогресу. Вплив негативних чинників професійної діяльності вимагає від фахівця вміння володіти своїми емоціями, вчасно адекватно реагувати на ситуацію, що склалася, контролювати психологічні та психофізіологічні реакції свого організму тощо.

Слід розуміти, що жодна методика або навіть кілька не розв'язують проблеми самопізнання й саморозвитку особистості та професіонала, але вони допомагають найкраще пізнати самого себе, озброюють системою орієнтирів, що допомагають окреслити основні риси власного образу, у разі необхідності полегшують коригування та їх розвиток, зокрема й відповідно до вимог обраної професійної діяльності.

Отже, різноманіття наукових позицій щодо рефлексії переконливо доводить, що рефлексія – невід'ємна частина та основа для формування висококваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця. Досліджуваний феномен виявляється шляхом цілепокладання, аналізу, планування, контролю, оцінювання, через цілі, засоби, методи, процедури, результати. Рефлексія сприяє усвідомленню всіх компонентів саморегуляції та самоорганізації навчальної діяльності та є її основою. Залежно від ступеня розвитку рефлексії наростає її прикладний потенціал у педагогіці. Наразі уявлення про значення рефлексії у професійній діяльності людини суттєво розширилися. Використання запропонованих матеріалів надасть змогу активізувати навчально-професійну діяльність майбутніх фахівців у напрямі розвитку й саморозвитку професійно важливих і особистісно значущих якостей.

У подальшому дослідження має на меті вивчення проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців на основі формування навичок рефлексії.

## Література

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. 2. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г. С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 125 с. 3. **Марусинець М. М.** Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: [монографія] / М. М. Марусинець. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. – 420 с. 4. **Мирошник О. Г.** Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Г. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії: [збірник наукових праць]. – Київ – Полтава: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН та ПНПУ імені В. Г. Короленка. – 2011. – Вип. 2 – С. 47–57. 5. **Мишина Ю. Д.** Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических вузов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Мишина Юлия Дмитриевна; Новосибирский государственный педагогический университет. – Томск, 2002. – 261 с. 6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова, Е. Л. Гончарова, Н. Н. Малофеев, Е. Г. Осиповский, А. В. Петровский. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. 7. Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік. Міністерство освіти і науки України. Наказ № 47 від 26 січня 2015 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z\\_0132-15](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z_0132-15). 8. **Русакова О. В.** Формирование умений и навыков саморегуляции на основе рефлексии у младших подростков в процессе обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Русакова Ольга Владимировна; ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет». – Киров, 2009. – 209 с.

УДК 378.147

*Олександр Прокопченко*

### **АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ФАРМАЦЕВТІВ**

Прокопченко О. Є. Аналіз можливостей використання інтерактивних програмних засобів комп'ютерної математики в навчальному процесі підготовки фахівців-фармацевтів.

У статті розглянуто можливості впровадження інтерактивних програмних засобів комп'ютерної математики в навчальний процес підготовки фахівців-фармацевтів. На прикладі курсу «Основи вищої математики та математичної статистики» (Запорізький державний медичний університет, I курс фармацевтичного факультету) надано методичні рекомендації щодо ефективного та оптимального використання сучасних інноваційних та когнітивних технологій у навчальному процесі.

*Ключові слова:* комп'ютерна математика, програмні засоби, інтерактивні методи, інноваційні освітні технології, когнітивні методи навчання.

Прокопченко А. Е. Анализ возможностей использования интерактивных программных средств компьютерной математики в учебном процессе при подготовке специалистов-фармацевтов.

В статье рассмотрены возможности внедрения интерактивных программных средств



компьютерной математики в учебный процесс подготовки специалистов-фармацевтов. На примере курса «Основы высшей математики и математической статистики» (Запорожский государственный медицинский университет, I курс фармацевтического факультета) представлены методические рекомендации по эффективному и оптимальному использованию современных инновационных и когнитивных технологий в учебном процессе.

*Ключевые слова:* компьютерная математика, программные средства, интерактивные методы, инновационные образовательные технологии, когнитивные методы обучения.

Prokopchenko O. E. The analysis of the possibilities of using interactive mathematical tools in teaching mathematics for the training of pharmacists.

The article discusses the possibility of introducing interactive software computer mathematics in the educational process of specialists majoring in pharmacist. The paper presents guidelines for effective and optimal use of modern innovative and cognitive technologies in educational process. The article describes an example («Foundations of Mathematics and Mathematical Statistics») for the use of Wolfram Mathematica technology in the educational process.

*Key words:* computer mathematics, interactive methods, innovative educational technologies, cognitive methods of teaching.

Візуальне й інтерактивне представлення інформації в процесі навчання залишається актуальною проблемою, що вимагає застосування новітніх освітніх технологій. Основою упровадження інноваційних, когнітивних навчальних технологій є створення умов для оптимального й ефективного сприйняття інформації [1; 2; 3].

Навчальна дисципліна «Вища математика та основи математичної статистики» є складовою частиною навчального плану на першому курсі медичного університету (фармацевтичний факультет) і ґрунтується на суто узагальненій та формалізованій інформації. Як наслідок, навчальний матеріал є ускладненим для сприйняття і засвоєння студентами. Проблемним та актуальним залишається мотивоване вивчення дисципліни.

Використання комп'ютерних математичних засобів візуалізації та моделювання у процесі вивчення основ математики дозволяє частково розв'язати вказані проблеми. Загальні інтерактивні методи і прийоми сприяють поданню навчальної інформації в образно-уявному вигляді та підвищенню ефективності навчального процесу загалом.

*Метою публікації* є аналіз можливостей використання програмних засобів комп'ютерної математики на прикладі Wolfram Mathematica в навчальному процесі у процесі підготовки фахівців-фармацевтів.

Вивчення основ вищої математики є проблемним і побудоване на розв'язанні проблем математичного характеру. Як відомо, візуалізація проблеми сприяє її розумінню та мотивованому сприйняттю як на рівні стадії формулювання задачі, так і подальшого аналізу отриманих результатів. Як приклад розв'язання навчально-методичних проблем автором були обрані програмні засоби комп'ютерної математики Wolfram Mathematica. Вибір зумовлений універсальністю й ефективністю цього програмного пакету. Де-факто, Wolfram Mathematica становить стандарт як для наукових, так і навчальних закладів та установ. Певною мірою Wolfram Mathematica є методичним засобом та інструментом викладача; містить структурований навчальний матеріал з математики, адаптований для навчальних закладів різного рівня і дозволяє оптимально розв'язувати розрахункові задачі, в тому числі,

за допомогою онлайн-версії Wolfram Mathematica та аналогічного програмного засобу [www.mathics.org](http://www.mathics.org).

У цілому система комп'ютерної математики від компанії Wolfram позиціонується виробником як універсальний математичний засіб або обчислювальне хмарне середовище із відповідною мовою програмування (Wolfram Natural Language Understanding System), системою моделювання (SystemModeler), підтримкою хмарних технологій (Wolfram Cloud), системою розгортання рішень для наукових досліджень (Wolfram Universal Deployment System та Wolfram Discovery Platform). Окрім того, Mathematica містить формат обчислювальних документів, що зберігає інтерактивність і динамічність. Останнє є актуальним для розв'язання навчально-методичних проблем.

Особливу увагу привертає саме можливість публікації інтерактивних навчальних документів в форматі cdf (computable document format). Формат cdf становить контейнер знань і комунікаційний канал. Цей тип документа є технічно універсальним, стандартним та оптимальним і може бути застосований в автономному режимі та режимі он-лайн. Пропонований до впровадження формат містить інформацію як у текстово-формульному, так і візуально-інтерактивному вигляді і має таку структуру та дидактичні елементи: стислий текстовий огляд навчальної проблеми й основні визначення, в тому числі формульні; інтерактивні ілюстрації, що замінюють класичний ілюстративний матеріал підручників; типові розрахункові математичні задачі з параметрами. На відміну від класичного представлення задач та їх розв'язків, документ у форматі cdf дозволяє представити задачу з параметрами у шаблонному вигляді. Змінюючи параметри математичних завдань, ми можемо отримати безліч умов і відповідних розв'язків. Студенти отримують можливість створювати завдання та аналізувати їх розв'язок, – аудиторні завдання набувають ознак індивідуальних і служать основою для самостійної індивідуальної роботи студентів.

Отже, формат інтерактивного подання інформації є дидактичною моделлю, яка дозволяє організувати аудиторні та позааудиторні заняття і ставить за мету ефективну й оптимальну трансляцію навчального матеріалу. Скорочення навчального матеріалу відбувається за рахунок оптимізації, структуризації та візуалізації навчальної інформації. Змістовність та обсяг при цьому не втрачаються. Технологія «Wolfram computable document format» розглядається автором також в ролі методичного інструментарію викладача, який дозволяє подавати навчальну інформацію в найбільш привабливому текстово-візуальному та інтерактивному вигляді, і надає змогу поширювати навчальні матеріали засобами інтернет-мережі. Додатково документ cdf поєднує в собі функції і можливості навчальних презентацій. Але, на відміну від останніх, може містити більш розгорнуті елементи розрахункової математики. Безпосереднє використання розрахункової математики в текстовому документі є доцільним для розв'язку математичних задач з параметрами.

На першому етапі упровадження засобів комп'ютерної математики оптимальним є використання окремих демонстрацій або моделей в ролі ілюстративного навчального матеріалу. Ми отримуємо можливість продемонструвати динаміку змін. Наприклад, зміна аргументу функції та інтерактивна рухома дотична на інтервалі графіка функції наочно здатні підвести до розуміння поняття похідної. У цілому, можуть бути застосовані демонстрації під час розгляду найбільш проблемних навчальних питань: геометричний зміст похідної, швидкість зростання (спадання) функції, точки екстремуму, інтегральна сума й інші. Отже, більшість проблем математичного аналізу (перший модуль навчальної дисципліни) та основ математичної статистики (другий модуль) можуть бути проілюстровані за допомогою демонстрацій із навчальної бази знань Wolfram Mathematica

(demonstrations.wolfram.com) [4]. Окремі Інтернет-базовані різнорівневі і класифіковані за тематикою демонстрації були частково адаптованими нами до потреб візуалізації навчального процесу на рівні лекційного забезпечення та на рівні проведення аудиторних занять й організації самостійної роботи студентів.

Методично привабливим аспектом застосування інтерактивних демонстрацій є альтернативність, – одна і та ж навчальна проблема може бути проілюстрована різними демонстраціями із бази знань. Окрім того, в подальшому привабливим може стати вивчення й аналіз програмного коду, який є відкритим і забезпечує інтерактивність демонстрацій.

Другий етап упровадження має супроводжуватись розрахунковими прикладами (завданнями) і має пряме відношення до спрощення й оптимізації процесу розв'язування прикладних задач з математики. Wolfram Mathematica має також опцію відтворення покрокового розв'язку, що стане в пригоді під час самостійної роботи студента. Опція реалізована в проекті WolframAlpha і є доступною в онлайн-версії та мобільних пристроях. На третьому етапі поєднуються: трансляція та структуризація; спрощення й оптимізація; візуалізація та розпізнавання проблем.

Запропонована технологія є інноваційною для освіти та має відношення до когнітивних методів навчання; у перспективі є актуальною як інструмент наукового дослідження. Упровадження в навчальний процес математичних демонстрацій-моделей і формування на їх основі інтерактивних навчальних матеріалів є оптимальним з точки зору спрощення, структуризації, стандартизації, візуалізації навчального матеріалу. Запропонована методика використання програмних засобів комп'ютерної математики в навчальному процесі відповідає сучасній концепції науки нового типу – A New Kind of Science [5].

### Література

**1. Лалак Н. В.** Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи / Н. В. Лалак / Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2011. – № 20. – С. 69–70. **2. Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібн.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – Київ : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с. **3. Прокопченко О. Є.** Аксіоми дистанційної, Інтернет базованої навчальної системи та прояв нових тенденцій у розвитку українського освітнього простору / О. Є. Прокопченко // Актуальні питання фармацевтичної та медичної науки та практики : [зб. наук. статей] / за ред. Ю. М. Колесника [та ін.]. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 16. – С. 45–51. **4. Prokopchenko O.** Sampling Statistics and Statistical Estimation [Електронний ресурс] / O. Prokopchenko. – Режим доступу: <http://demonstrations.wolfram.com/SamplingStatisticsAndStatisticalEstimation>. **5. Wolfram S. A** New Kind of Science / S. Wolfram. – Wolfram Media, Inc., 2002 –1192 p.

УДК 808.5:811.162.1

*Оксана Ранюк*

### ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

Ранюк О. П. Формування риторичної компетенції студентів-філологів під час вивчення польської мови.

У статті теоретично обґрунтовано поняття «компетенції» та «риторичної компетенції». Зазначено, як можна використовувати риторичний елемент під час вивчення

польської мови. Представлено систему вправ та завдань на заняттях польської мови, спрямованих на формування риторичної компетенції.

*Ключові слова:* філолог, риторика, комунікативна компетенція, риторична компетенція, компетентність.

Ранюк А. П. Формирование риторической компетенции студентов-филологов при изучении польского языка.

В статье теоретически обосновано понятие «компетенции» и «риторической компетенции». Отмечено, как можно использовать риторический элемент при изучении польского языка. Представлена система упражнений и заданий на занятиях польского языка, направленных на формирование риторической компетенции.

*Ключевые слова:* филолог, риторика, коммуникативная компетенция, риторическая компетенция, компетентность.

Raniuk O. P. Forming rhetorical competence of students-philologists in teaching polish language.

The definitions «competence» and «rhetorical competence» are theoretically grounded in the article. It is specified how to use rhetorical element in teaching polish language. The system of tasks and exercises aimed at forming rhetorical competence at the lessons of polish language is shown.

*Key words:* philologist, rhetoric, communicative competence, rhetorical competence, competence.

Вища освіта спрямована на формування фахової культури, важливими складниками якої, безумовно, є мовна компетентність і комунікативна досконалість. У процесі здобуття вищої освіти необхідним стає опанування поняттєвого апарату обраної спеціальності.

На сучасному етапі підготовки фахівців в Україні актуалізована проблема філологічної освіченості. Важливою є гармонізація професійних знань і належна мовна/мовленнєва освіченість як фундаментальний складник професіоналізму в комунікативно-діяльній сфері гуманітарної галузі.

Процеси реформації в освіті України пов'язані з підвищенням компетентнісної спрямованості навчання, передусім філологів. Компетентнісний підхід є стрижневою, базовою ідеєю реформування навчально-виховного процесу в сучасному освітньому середовищі.

Науковці й педагоги-практики розробляють ефективні моделі та технології формування компетентностей у процесі навчання. Однак нині в Україні відсутні розробки оптимальних шляхів формування риторичної компетентності студентів-філологів під час вивчення польської мови, також проблема риторичної компетентності в цьому руслі опрацьована недостатньо, адже польська мова у ВНЗ України почала вивчатися відносно недавно порівняно з іншими мовами. З огляду на зазначене уважаємо тему статті актуальною.

Риторика як наука і мистецтво слова вивчала велика кількість науковців, зокрема В. Аннушкін, М. Бахтін, Н. Іпполітова, Є. Ключев, Л. Мацько, Г. Сагач, Ю. Рождественський та ін. У їхніх працях висвітлено основні риторичні категорії й поняття, лінгвістичні основи риторики. Лінгводидакти Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Бондаренко, Г. Дегтярьова, О. Залюбівська, С. Омельчук, Г. Онуфрієнко, М. Пентилук, Т. Симоненко та інші розробили

методичні аспекти вивчення риторики на всіх рівнях мовної освіти.

*Метою статті* є означення поняття «риторична компетентність» студентів-філологів, окреслення структурних складників риторичної компетентності студентів під час вивчення польської мови.

Для того, щоб з'ясувати поняття «риторична компетенція», варто розглянути зміст понять «компетенція» та «компетентність». За останні десятиліття з'явилася велика кількість робіт, у яких використовують зазначені терміни.

У довідковій літературі термін «компетенція» (від лат. *competere* – бути здібним до чого-небудь) трактується як кваліфікований, той, що знає, як коло проблем, у яких є обізнаною ця особа, а термін «компетентний» – як той, хто володіє компетенцією. Ці поняття широко використовуються в педагогіці, лінгводидактиці, психології і соціології вітчизняними та зарубіжними науковцями. У психологічній літературі компетентність розглядається як категорія оцінювальна, яка характеризує людину як суб'єкт спеціалізованої діяльності, що дозволяє раціонально й успішно досягати поставлених цілей.

У дослідженні ми використовуватимемо визначення понять «компетентність» та «компетенція» Є. Артамонової. За її словами, компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке складається із взаємодії різноманітних компетенцій людини, які формуються та розвиваються у процесі засвоєння теоретичного та практичного досвіду та діяльності. Відповідно, компетенція є вихідною від компетентності і є певною сферою знань, навичок, умінь та якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі й у нових для неї ситуаціях [1, с. 12].

У студентів-філологів у процесі вивчення польської мови важливим є формування насамперед комунікативної компетентності, яка передбачає наявність професійних знань, загальної гуманітарної культури людини, умінь і навичок спілкування. Вона формується на основі комунікативної компетенції.

Комунікативна компетенція (лат. *competens* – відповідний) – це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння ефективно застосовувати ці знання в конкретному спілкуванні [2, с. 162].

Проте важливим елементом професійної мовно-комунікативної компетенції є володіння основами риторичних знань і вмінь. Саме вони допомагають у становленні людини як цінної для суспільства особистості, професійному зростанню, гармонізації особистісного, професійного й суспільного діалогу. Поняття «риторика» охоплює широкий спектр знань, умінь і навичок: від виникнення ідеї до безпосереднього процесу мовлення. Риторична компетенція – це вміння управляти мисленнєво-мовленнєвою діяльністю, знання механізмів цієї діяльності. На думку Г. Онуфрієнко, риторична компетентність є логічною ланкою у філологічній парадигмі фахової освіти в сучасній Україні. Відсутня або недостатньо сформована риторична компетенція помітно знижує рейтинг фахівця, позбавляючи його професійної перспективи, оскільки знання з риторики як лінгвокультурологічної науки й мистецтва ефективної усної переконувальної комунікації (завданням професійного діалогу/полілогу є переконання, котре досягається аргументацією), безперечно, становить фундамент освіченості та професіоналізму.

Формування риторичної компетенції є важливим елементом підготовки майбутніх філологів польської мови. Насамперед вивчення польської мови – це вивчення іноземної мови, що має свою специфіку порівняно з рідною мовою. Важливим є те, що однією з найпоширеніших проблем серед тих, хто вивчає іноземну мову, є страх говорити нею, адже студенти хвилюються, що вимовлять те чи інше слово неправильно, і це зумовить осуд серед

оточення. Саме тому у ВНЗ необхідно наполягати викладачам-полоністам на тому, щоб студенти вчилися розмовляти польською мовою для набуття досвіду.

Оскільки польська мова належить до слов'янських мов, то має багато подібного з іншими мовами, наприклад, російською, українською, через це можуть виникнути непорозуміння. Для прикладу: *owoce* – фрукти, *zapomnieć* – забути, *pensja* – зарплата, *prosto* – прямо тощо. Тому варто студентам відштовхуватися не лише від власних вражень та тлумачень, а подібні слова вчити та знати їхнє значення, щоб не виникло суперечностей.

Для формування риторичної компетенції доцільно використовувати на заняттях польської мови елементів риторики, адже не у всіх ВНЗ риторика є самостійним предметом. Це можливо насамперед із засвоєнням студентами елементарних знань про риторичну, ознайомлення з технікою публічного мовлення, етапів виступу, вмінь аргументувати та доводити свою думку, правил проведення дебатів.

Зокрема, вивчаючи певну тему з польської мови, наприклад, починаючи з елементарних «*Moja godzina*», варто не лише використовувати такий вид роботи, як написання твору, але й усне висловлювання кількох студентів про свою сім'ю для тренування свого мовлення. Згодом, коли словниковий запас стане більшим і студенти-полоністи зможуть більше сказати польською мовою, можна повноцінно використовувати такий прийом, як побудова публічних виступів на певну тему. Проте спочатку варто аналізувати зразки польського публічного мовлення (визначення структурних частин, аналіз інтонаційних особливостей тексту), це можна робити як за допомогою аудіо-, так і відеозаписів, зокрема, прослуховування записів з промовами, перегляд фільмів, телепередач, де можна простежити особливості публічних виступів. Після аналізу, коли студенти розуміють, як будувати публічний виступ, які помилки варто не допускати у промовах, потрібно вчити складати ескіз промови, її побудову. Після цього вже можна виголошувати публічний виступ на задану тему.

Цікавим видом роботи під час вивчення польської мови є моделювання комунікативних ситуацій, або так звані рольові ігри (наприклад, «*Która godzina?*», «*W restauracji*», «*Gdzie jest moja rodzina?*», «*Sklep spożywczy*»), що допомагають набувати досвіду. Наприклад, комунікаційна гра «*Gdzie jest moja rodzina?*» полягає в тому, що викладач поділяє групу на кілька сімей. Кожному зі студентів роздаються картки, де вказано основну інформацію про них. За допомогою питань один до одного варто знайти своїх членів сім'ї. Цікавими видами роботи є дебатні ігри, що дозволять висловлювати власні думки щодо актуальних тем, проте спочатку варто ознайомити з правилами проведення дебатів, щоб згодом не виникало непорозумінь та конфліктів, викладачеві також варто вчити формувати аргументи для дебатів на вказану тему, продумувати можливі аргументи, що підтверджують чи заперечують думку. Необхідно також студентам створювати та представляти перед аудиторією презентації, що допомагають наочній демонстрації свого виступу та значно полегшують сприймання та подання інформації.

Ще одним ефективним засобом для формування риторичної компетенції є вивчення скоромовок. Адже скоромовки розвивають мовлення, допомагають кращому засвоєнню фонетичних особливостей мови. Для філолога це є невід'ємним компонентом у тренуванні вимови. Ось кілька скоромовок для зразка: 1. *Czarna krowa w kropki bordo żarła trawę kręcąc mordą.* 2. *A jej córka ryżo-raba zdarła rogiem korę z graba.* 3. *Czy się Czesi cieszą, gdy się Czesio czesze?* 4. *Czy tata czyta cytaty z Tacyty?* 5. *Drabina z powyłamywanymi szczeblami.* 6. *Jerzy nie wierzy, że na wieży jest dużo jeży.* 7. *Pchła pchłą pchała, pchła płakała.* 8. *Płynął buk przez Bug.* 9. *Dałby Bóg, żeby buk przepłynął przez Bug.* 10. *Pojedziemy na Pomorze, może ono nam pomoże.*

Не менш важливим є також вивчення віршів польською мовою, що не лише покращує пам'ять студентів, але і загалом збагачує словниковий запас.

Доречним видом роботи може бути попереднє укладання словника для виступу, структурними елементами якого є: польські слова та крилаті вислови, фразеологізми; фахова лексика.

Створення яскравих композиційних елементів (вступів, висновків) виступів на певні теми сприяє виробленню у студентів умінь реалізації мовних завдань.

Потрібним видом роботи з формування риторичної компетенції є робота з текстами: аналіз структурних елементів тексту, виокремлення виражальних засобів, редагування текстів, написання переказів. Звичайно, для успішного володіння мистецтвом слова потрібними є знання структурних елементів виступу, опрацювання необхідних джерел, ґрунтовна теоретична підготовка. Та не менш важливою умовою вдалого виступу є правильність, точність, багатство мовлення.

Студентів варто зацікавити в самостійній роботі, адже неможливо охопити всі питання на занятті польської мови, саме тому студентам необхідно опрацьовувати теоретичний матеріал та поглиблювати свої знання з риторики, виконувати вправи з покращення мовлення, вчити вірші, скоромовки, проглядати публічні виступи та аналізувати їх.

Набута студентами-філологами під час навчання у ВНЗ філологічна освіченість уможливлуватиме високий рівень подальшої професійної самоосвіти, сприятиме реалізації фахових знань у продуктивні й цивілізовані способи мисленнево-мовленнєвої діяльності, сприятиме формуванню комунікативної та риторичної культури наукової та професійної еліти.

Отже, це лише коротка розвідка на шляху подальшого вивчення всіх можливостей формування риторичної компетенції. Адже філологу варто бути зразком для наслідування, відповідати вимогам часу і професії, бути всебічно освіченим, мати креативне мислення, високий рівень вузькопрофесійної та мовно-риторичної компетентності. Саме тоді риторична компетенція сприятиме формуванню у ВНЗ особистості гуманітарія XXI століття.

### Література

**1. Артамонова Е. П.** Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. П. Артамонова. – Москва : РГБ, 2003. – 175 с. **2. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. – Київ : ВЦ «Академія», 2004. – 324 с. **3. Лобас Н.** Mów po polsku. Розмовляй польською мовою / Н. Лобас. – Тернопіль : Крок, 2010. – 194 с. **4. Онуфрієнко Г. С.** До проблеми формування мовно-риторичної компетентності як невід'ємної ознаки освіченості і чинника професіоналізму / Г. С. Онуфрієнко // Дошкільна освіта. – 2008. – № 2 (20). – С. 62–68. **5. Pelc T.** Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego / T. Pelc. – Łódź : WING, 1997. – 180 с.

## ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Садова В. В. Функції педагогічних дисциплін у системі фундаментальної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

У статті на основі висвітлення специфіки професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначаються та аналізуються традиційні й новітні функції педагогічних дисциплін. Автор конкретизує терміни «професійно-педагогічна підготовка» та «професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи».

*Ключові слова:* майбутній учитель початкової школи, професійно-педагогічна підготовка, професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи, традиційні та інноваційні функції, педагогічні дисципліни.

Садоява В. В. Функции педагогических дисциплин в системе фундаментальной профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы.

В статье на основе освещения специфики профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы определяются и анализируются традиционные и новейшие функции педагогических дисциплин. Автор конкретизирует термины «профессионально-педагогическая подготовка» и «профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя начальной школы».

*Ключевые слова:* будущий учитель начальной школы, профессионально-педагогическая подготовка, профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя начальной школы, традиционные и инновационные функции, педагогические дисциплины.

Sadova V. V. Pedagogical disciplines functions in the system of basic fundamental training of future primary school teachers.

Traditional and innovative functions of pedagogical disciplines are defined and analyzed on the basis of spotlight coverage of specific features concerning professional training of primary school future teachers. The author specifies the terms «professional and pedagogical training» and «professional and pedagogical training of a primary school future teacher».

*Key words:* a future primary school teacher, professional and pedagogical training, professional and pedagogical training of a future primary school teacher, traditional and innovative functions, pedagogical disciplines.

У сучасного студента вищого педагогічного навчального закладу, поза залежністю від напряму майбутньої професійної діяльності, педагогічна підготовка повинна бути фундаментальною. Саме на основі засвоєння змісту педагогічних дисциплін формується професійно-світоглядна позиція майбутнього педагога, активується пізнавальний потенціал, розвиваються індивідуально-творчі здібності, методичні та дослідницькі вміння, інші професійно важливі якості, властивості, новоутворення. У преамбулі галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти зазначається: «Постійне вдосконалення системи підготовки ... науково-педагогічних і педагогічних працівників зумовлене зміною ролі



людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів» [7].

Науковцями з різних методологічних засад ґрунтовно й усебічно досліджуються різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя (О. Абдулліна, О. Вознюк, О. Дубасенюк, О. Мороз, М. Нікандров, В. Сластьонін та інші), творчо використовуються класичні надбання в галузі підготовки майбутнього педагога. Проблема пошуку шляхів та засобів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх педагогів-фахівців різних напрямів є стрижневою для сучасних дисертаційних досліджень Т. Дмитренко, О. Пехоти, Г. Нагорної, Н. Гузій та багатьох інших науковців. Наголошується на необхідності підвищення результативності та забезпеченні гарантованої якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів освітньої галузі за період навчання у вищій педагогічній школі. Водночас очевидним є той факт, що в посттоталітарну добу професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя потребує докорінних змін: її цільове призначення, процесуальні та змістові аспекти зазнають суттєвих трансформацій. Відповідно, змінюються й функції педагогічних дисциплін, які є стрижнем професійно-педагогічної підготовки. *Мета цієї статті* – шляхом порівняння та зіставлення висвітлити специфіку професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи й конкретизувати традиційні та новітні функції педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі.

У широкому значенні словосполучення «*професійна підготовка*» застосовується на позначення процесу оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності [8, с. 482]. Від цілепокладання, добору змісту, визначення сталого та інваріантного, подальшого визначення методів, засобів, організаційних форм навчальної діяльності студентів залежить прикінцева ефективність начального процесу вищої школи і визначення тенденцій його вдосконалення в майбутньому. Загальні методологічні орієнтири абсорбують стратегічні програми, доктрини педагогічної освіти, на основі яких уточнюється специфіка професійної підготовки майбутніх педагогів, розробляються програми викладання педагогічних дисциплін, визначається зміст основних навчальних та варіативних курсів. Процеси оновлення професійної підготовки сучасного вчителя викликані низкою чинників, найважливіші з-поміж яких:

- соціально-економічні перетворення, які детермінують потребу кардинального оновлення системи вищої педагогічної освіти, методології та методів організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі;

- неперервні зміни обсягу, складу навчальних дисциплін та їх складників, введення нових навчальних предметів, або розділів дисциплін, які, у свою чергу, потребують постійного пошуку нових організаційних форм, методів навчання;

- надання викладачам самостійності у виборі нових програм, підручників, прийомів і способів педагогічної діяльності, проведення експериментів та досліджень (при постійному аналізі та оцінці компетентними експертами та органами управління освітою);

- існування вищих педагогічних навчальних закладів у ринкових умовах та створення реальної ситуації стимулювання конкурентоспроможності (Т. Дмитренко [4, с. 16]).

Наприкінці ХХ ст. у наукових публікаціях виокремлювалося до п'яти компонентів професійної підготовки вчителя, кожен з яких виконував свої завдання. У більшості досліджень такими компонентами визначалися: суспільно-політична підготовка, спеціальна

підготовка, психолого-педагогічна підготовка, методична підготовка, загальнокультурна підготовка (за О. Абдулліною [1, с. 24–25]). На основі аналізу наукового доробку вітчизняних і зарубіжних науковців, можемо визначити, що **професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя** – це *інтегративний цілісний комплекс, якому притаманна внутрішня єдність компонентів, спрямованість на досягнення визначених стратегічних цілей педагогічної освіти, розкриття внутрішнього потенціалу особистості у майбутній педагогічній діяльності.*

Чільну увагу варто приділити *функціям професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя*, – питанню, яке має виняткове методологічне значення. Дослідники (О. Абдулліна, О. Мороз, Л. Петухова та інші) умовно розділяють ці функції на зовнішні, що відбивають можливості самої системи професійно-педагогічної підготовки, та внутрішні, які координують та інтегрують її зміст, відбивають характер позиціонування професійно-педагогічної підготовки щодо інших складників загальнопрофесійної підготовки, способи взаємодії цих складників, характер зв'язків тощо. У численних дослідженнях професійно-педагогічної підготовки науковці посилаються на висновки О. Абдулліної, яка надає аналіз функціям загальнопедагогічної підготовки. Спираючись на висновки вченої, надамо аналіз функціям професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в умовах сьогодення:

– *освітня функція* є втіленням «спрямованості на озброєння студентів фундаментальним знанням основ педагогічної теорії, на формування у них системи загальнопедагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для успішної педагогічної діяльності» [1, с. 35], відбиває як теоретичні, так і практичні аспекти професійно-педагогічної підготовки;

– *професійно-розвивальна функція* відбиває її вплив на розвиток професійної спрямованості мислення майбутніх педагогів, їх педагогічних здібностей, формування творчого підходу до педагогічної діяльності;

– *виховальна функція* зводиться до вироблення відповідального, творчого ставлення до вчительської праці (усвідомлення соціальної значущості педагогічної професії, інтерес до педагогічної діяльності), ставлення до себе як суб'єкта педагогічної діяльності, вимогливість, педагогічний такт [1, с. 36];

– *координувальна та інтегрувальна функції* відбивають об'єктивно існуючий природний взаємозв'язок педагогічних дисциплін з психологією, віковою фізіологією, частковими методиками, дисциплінами соціального, суспільно-політичного циклів [1, с. 36].

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи є об'єктом досліджень таких сучасних науковців, як: О. Іонова, О. Комар, О. Кучерявий, С. Литвиненко, Н. Максименко, Д. Парашенко, Н. Сінопальнікова, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін. Синтезуючи різні погляди дослідників, визначаємо **професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкової школи** як *частину загальнопрофесійної підготовки, у процесі якої майбутній учитель початкових класів оволодіває комплексом наукових педагогічних знань, набуває професійні вміння та навички, що дозволяє йому в майбутньому успішно виконувати професійні функції, розв'язувати повсякденні навчально-виховні проблеми у взаємодії з учнями початкової школи в урочний та позаурочний час, добирати в майбутньому оптимальні шляхи та засоби досягнення високої якості навчання дітей молодшого шкільного віку.* Власне педагогічна підготовка складає основу професійної підготовки майбутнього педагога. Зіставляючи джерела набуття навчальної педагогічної інформації та мету педагогічної підготовки студентів, В. Загвязинський виокремлював *чотири функції вивчення педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному*

закладі: інформаційно-пізнавальна; виховально-ідеологічна; розвивальна; мотиваційно-стимулювальна [5]. В українському суспільстві й українській гуманітаристиці залишилося в минулому домінування в освітньому процесі заздалегідь установлених ідеологічних імперативів (друга функція). Що ж до функцій власне виховальних, то опосередковано зміст педагогічних дисциплін повинен сприяти вихованню найкращих рис людини-професіонала. Практика викладання психолого-педагогічних, гуманітарних дисциплін у західноєвропейських та північноамериканських вищих навчальних закладах свідчить про те, що на виховних аспектах наголос у процесі викладання не робиться: уважається, що до навчального закладу йде молода людина зі сформованими ідеалами, цінностями, установками. Призначення ж вищого навчального закладу – професійна підготовка. Ці трансформації, а також ті загальні орієнтири, які визначені євроінтеграційними та вітчизняними нормативними документами, дозволяють представити власне *функції змісту навчальних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі* у такому вигляді: світоглядно-конструктивна; науково-пізнавальна; функція стимулювання; розвивально-особистісна; прогностична. Деталізуємо й конкретизуємо кожен із виокремлених функцій.

**Світоглядно-конструктивна функція педагогічних дисциплін.** Сам термін «світогляд» набуває поширення завдяки працям І. Канта, зокрема, «Критиці здатності суджень», і означає цілісне осягнення людиною безкінечності світу, який осягається відчуттями. У словниках світогляд – це «форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце і призначення в ньому» [3, с. 299]. Уважається, що світогляд сприяє орієнтації людини у світі, відповідно, світоглядно-конструктивна функція педагогічних дисциплін визначає загальну орієнтацію суб'єктів навчального процесу в педагогічних явищах, фактах, педагогічній дійсності у цілому. Тож педагогічні дисципліни у вищому педагогічному навчальному закладі формують *педагогічний світогляд* майбутніх учителів початкових класів – систему поглядів, переконань, особистісних настанов, у яких відбивається ставлення до педагогічної дійсності і які є визначальними детермінантами професійної поведінки майбутнього вчителя. У філософській думці ХХ ст. виявляється тенденція до висвітлення та вивчення «персонального світогляду» (К. Ясперс [10]), підставою для цього є потреба людини в «духовній захищеності», яку (потребу) і покликано задовольнити світоглядне осмислення того, що відбувається, осмислення, яке може тлумачитись як підтримка і допомога в долатті життєвих труднощів, особливо в «межових ситуаціях». Відповідно, світоглядно-конструктивна функція педагогічних дисциплін утілюється у допомогу майбутньому вчителю осмислювати педагогічні реалії, на ґрунті цього осмислення конструювати власну професійно-педагогічну поведінку. Педагогічні дисципліни не можна характеризувати лише як прикладні, або як теоретичні. Дійсно, в педагогічних дисциплінах міститься переважно «знання про потрібне», – «про те, як потрібно планувати, здійснювати, вдосконалювати педагогічну діяльність у відповідності до мети навчально-виховного процесу та умов, у яких він протікає» [9, с. 11]. На основі цих знань студенти моделюють власні дії, за допомогою педагогічної інформації безпосередньо впливають, перетворюють на краще навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі у цілому (наприклад, активно послуговуються отриманими педагогічними знаннями під час вивчення часткових методик, у ході вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу тощо).

**Науково-пізнавальна функція педагогічних дисциплін у вищому педагогічному закладі освіти.** «Лише повнота науки ліквідує однобічність мислення, до якої за необхідністю

схильний будь-який спеціаліст, і забезпечує широту світогляду і терплячість...», – зауважував С. Гессен [2, с. 315]. Педагогічні дисципліни вищого педагогічного навчального закладу у комплексі повинні репрезентувати повноту науково-педагогічного знання. Це твердження аксіоматичне і не викликає заперечень. Однак, особистий багаторічний досвід викладання педагогічних дисциплін та безпосередні спостереження за процесом викладання цих дисциплін у вітчизняних закладах освіти дозволяють визначити науково-пізнавальну функцію як активовану серед інших функцій не повною мірою. Відповідь на питання: скільки і які саме новітні науково-педагогічні теорії, концепції, моделі (у тому числі – численні дидактичні), представлені у дисертаційних працях, реально використовуються у процесі викладання педагогічних дисциплін і сприяють підвищенню якості навчального процесу після захисту авторами кандидатських чи докторських дисертацій, – відповідь ця є очевидною для кожного студента й викладача-практика. І справа тут не лише у традиційному протистоянні інноваційного й традиційного. Значна кількість наукових досліджень, навіть за наявності безсумнівної корисності їх застосування залишаються незатребуваною широким викладацьким загалом через те, що автори цих новацій не несуть особистої відповідальності за використання результатів наукового пошуку та поширення цих результатів не виключно шляхом апробації під час участі у наукових форумах, а саме шляхом *реального* впровадження у навчальний процес, у тому числі – процес викладання педагогічних дисциплін. Відтак – маємо зниження науково-пізнавальної функції педагогічних дисциплін у загальному освітньому процесі. Існують, звичайно, й позитивні приклади: поширення наукового напрямку порівняльної педагогіки призвело до появи у навчальних планах вищих педагогічних навчальних закладів нового курсу – «Порівняльної педагогіки», ідеї інтегрованого навчання спонукають викладачів до розробки комплексних навчальних програм і спецкурсів, таких, як «Педагогіка в особистостях» (А. Бойко та її наукова школа) та інші. Та масова практика викладання педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах не будується повною мірою на використанні новітніх наукових напрацювань. Між тим, потреба підвищення конкурентоспроможності вищих педагогічних навчальних закладів на ринку надання освітніх послуг вимагає негайного підсилення саме цієї функції педагогічних дисциплін. «Наукова нейтральність» йде в небуття, педагогіка як наука стає більш практикоорієнтованою, звідси змінюються (поки – дуже повільно) зміст та методика викладання педагогічних дисциплін. Викладач, розпочинаючи розроблення певного педагогічного курсу, уже на старті повинен чітко уявляти його цільове призначення у загальній структурі професійної підготовки майбутніх педагогів, які саме очікувані позитивні новоутворення будуть сформовані у студентів внаслідок застосування курсу, усі можливі шляхи забезпечення якості викладання.

**Функція стимулювання.** Комплекс педагогічних дисциплін покликаний закріпити у свідомості студентів позитивні мотиви обрання педагогічної професії, а зміст та хід вивчення педагогічних дисциплін – спонукати молоду людину до особистісного і професійного зростання, самовдосконалення, самоосвіти, викликати прагнення освоїти нові види діяльності, зрозуміти й освоїти нові професійні перспективи. На результатами численних опитувань студентської молоді (Є. Ільїн, Л. Подоляк, С. Розін, Д. Тхоржевський, М. Ховрич та інші) інтерес до обраної професії педагога, який спостерігається у першокурсників, неухильно зменшується рік від року навчання у вищому закладі освіти, темпи «падіння» трохи гальмуються на останніх курсах (своєрідною «зоною неповернення» вважається третій рік навчання студента у ВНЗ). Педагогічні дисципліни здатні докорінно змінити цю ситуацію: за рахунок усвідомлення студентами ролі і значення освіти у житті людини та

суспільства, завдяки застосуванню цікавих для студента форм організації навчального процесу, залучення навчальної інформації, яка сприяє становленню майбутнього вчителя як педагога нової формації, здатного упевнено й оперативно взаємодіяти з іншими в реальному та мереживному середовищі тощо. Функція стимулювання, яку виконують педагогічні дисципліни, у сучасних умовах підсилюється за рахунок застосування у навчальному процесі сучасних мультимедійних засобів навчання, доборі викладачами діалогових форм навчальної взаємодії, розширення сфери консультативних послуг. Застосування для цієї функції означення «стимулювальна» вважаємо більш виправданим і точним з наукової точки зору (ніж «мотиваційно-стимулювальна» [5]), адже «мотиви завжди внутрішні, – за твердженням Є. Ільїна, – на відміну від стимулів, що викликають процес мотивації» [6, с. 114].

**Розвивально-особистісна функція.** Педагогічні дисципліни у вищому педагогічному початковому закладі сприяють загальному розвитку студентів і як особистостей, і як педагогів-професіоналів, оскільки їх викладання вимагає не тільки і не скільки викладання як такого, скільки «сповідальності» (визначення С. Гессена [2, с. 318]) викладачем-науковцем своїх поглядів, активації власного педагогічного досвіду (нерідко – власного позитивного й негативного родинного досвіду), унесення до навчального процесу елементів особистісного забарвлення навчальної інформації, особистої причетності. І саме у такий спосіб здійснюється безпосередній вплив на процес особистісного розкриття студентів у навчальній діяльності, становлення індивідуальної системи професійно-педагогічних цінностей, яка у подальшій професійній діяльності буде відігравати вирішальну роль. Унаслідок таких дій студенти усвідомлюють (або переосмислюють) свою роль у накопиченні педагогічних цінностей у галузі розв'язання теоретичних і прикладних завдань навчання.

**Прогностична функція** педагогічних дисциплін (Б. Гершунський) є безпосереднім відбиттям прогностичної функції педагогічної науки, її «зверненості у майбутнє». Безперечно, як і кожна наука, педагогіка пояснює й описує ту дійсність, яку вивчає. Знання загальних закономірностей навчального процесу, пошук та констатація часткових закономірностей дозволять сучасним студентам у майбутньому здійснювати короточасне й довготривале прогнозування, наприклад, прогнозування інтенсивності та прикінцевої результативності засвоєння учнями навчальної інформації з певної навчальної дисципліни за наявності певних умов тощо. Прогностична функція педагогічних дисциплін активізується саме в середовищі жорсткої конкуренції, адже швидкозмінна кон'юнктура на ринку освітніх послуг вимагає саме від педагогічних дисциплін надання сучасним студентам відповідного дидактико-методичного інструментарію, вироблення у процесі вивчення циклу педагогічних дисциплін аналітико-прогностичних здібностей, розвитку нестандартного мислення, особистої ініціативи, сформуванню установок на саморозвиток конкурентоздатності в освітній сфері.

Отже, на основі порівняння та зіставлення функцій професійно-педагогічної підготовки та функцій педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі можемо зробити висновок про те, що в новітніх умовах соціально-економічної й політичної трансформації українського суспільства спонукають до видозмін сталих функцій, додають нового забарвлення. Водночас ми не можемо не зважати на ті проблеми, які є спільними для фахової підготовки вчителів початкової школи та визначальними для нових наукових розвідок. Це проблеми, пов'язані, перш за все, з недостатньою розробленістю теоретичних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах запровадження дворівневого циклу підготовки, проблеми відбору та структурування змісту педагогічної підготовки, недосконалість механізмів оцінювання результатів навчальної

роботи майбутніх учителів початкової школи за новими оцінними стандартами і шкалами, зростання масовості вищої педагогічної освіти за рахунок певного зниження якості фахової підготовки. Розв'язання цих проблем – невідкладне завдання для майбутніх досліджень.

### Література

- 1. Абдуллина О. А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.
- 2. Гессен С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
- 3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
- 4. Дмитренко Т. А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования (на материале преподавания иностранных языков) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08; 13.00.02 / Дмитренко Татьяна Алексеевна. – Москва, 2004. – 445 с.
- 5. Загвязинский В. И.** Учитель как исследователь / Владимир Ильич Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1980. – 192 с.
- 6. Ильин Е. П.** Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 512 с.
- 7.** Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (Затверджено наказом МОН України від 23.01.2004р. № 48) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education>
- 8.** Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
- 9. Харламов И. Ф.** Педагогика / Иван Федорович Харламов / под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 638 с.
- 10. Ясперс К.** Духовная ситуация времени [Электронный ресурс] / Карл Ясперс. – Режим доступу : [http://fast.file-downloads.org/?method=FAST&cost=FREE&file\\_id=2267675](http://fast.file-downloads.org/?method=FAST&cost=FREE&file_id=2267675)

УДК 378.14

*Олександр Самойленко*

## ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРА МАТЕМАТИКИ

Самойленко О. М. Шляхи оновлення обчислювальної практики у процесі підготовки бакалавра математики.

Статтю присвячено питанням професійної підготовки бакалаврів математики у процесі проведення навчальної обчислювальної практики. У статті описано особливості обчислювальної практики бакалаврів математичних дисциплін. Здійснено аналіз тематики проектів обчислювальної практики. Проаналізовано загальні закономірності структури та змісту програмних продуктів підтримки професійної діяльності учителів математики, які розробляють студенти під час обчислювальної практики.

*Ключові слова:* обчислювальна практика, математика, професійна підготовка, профільне навчання, навчальна практика.

Самойленко А. М. Пути усовершенствования вычислительной практики в процессе подготовки бакалавра математики.

Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки бакалавров математики в процессе проведения учебной вычислительной практики. В статье описаны особенности вычислительной практики бакалавров математических дисциплин. Дан анализ тематики проектов вычислительной практики. Проанализированы общие закономерности структуры и

содержания программных продуктов поддержки профессиональной деятельности учителей математики, которые разрабатывают студенты во время вычислительной практики.

*Ключевые слова:* вычислительная практика, математика, профессиональная подготовка, профильное обучение, учебная практика.

Samoylenko O. M. The ways of computing practice improving in teaching process of the Bachelor of Mathematics.

This article focuses on the issues of professional training of Bachelors of Mathematics in the process of educational computing practice. This article describes the features of computing practice of Bachelors of mathematical disciplines. The article reveals the analysis of computing practice projects. The article highlights the common patterns of structure and content software support of professional work of teachers of mathematics that students develop during computing practice.

*Key words:* computing practice, mathematics, professional training, specialized education, educational practice.

Якість сучасної освіти пов'язана з ефективністю використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Професійна діяльність бакалавра математики неможлива без використання інформаційно-комунікаційних технологій, мережних ресурсів і професійних математичних пакетів. Ресурси, зокрема, електронні методичні матеріали, конспекти уроків, матеріали проектної діяльності тощо розробляються та постійно оновлюються. Програмні засоби підтримки професійної математичної діяльності, що орієнтовані на розв'язання математичних задач, належать до професійних математичних пакетів. Сучасні програмні продукти з математики недостатньо використовуються у процесі підготовки фахівців математичних спеціальностей, зокрема – під час проходження ними практики.

Навчальна обчислювальна практика є важливою частиною системи професійної підготовки студентів, яка визначена державним освітнім стандартом математичних спеціальностей. Розвиток електронної обчислювальної техніки, створення алгоритмічних мов програмування високого рівня і широкого спектру математичного програмного забезпечення зумовили інтенсивне використання електронних обчислювальних машин у математичному моделюванні. Аналіз математичних моделей, як правило, вимагає знання основних алгоритмів обчислювальної математики і володіння методами їх програмної реалізації на електронних обчислювальних машинах. Поглибленню й закріпленню таких знань і навичок бакалаврів математики ефективно сприяє обчислювальна практика.

Провідні вітчизняні й зарубіжні науковці, зокрема, В. Дуванова, М. Жалдак, В. Лапінський досліджували значення практики у процесі навчання бакалавра математики. Питання методичної підготовки майбутніх учителів математики до професійної діяльності досліджували Л. Михайленко, М. Овчинникова, З. Слєпкань. Методичні та теоретичні засади використання інформаційно-комунікаційних засобів вивчали В. Биков, О. Білоус, Ю. Богачков. Проте питання оновлення обчислювальної практики у процесі підготовки бакалавра математики потребує детального вивчення.

Обчислювальна практика є частиною професійної підготовки майбутніх бакалаврів математики. Зміст обчислювальної практики висуває вимоги до сучасної системи освіти і має бути оновленим, завдяки використанню нових інформаційних технологій. У зв'язку з цим виникає потреба детального вивчення шляхів оновлення обчислювальної практики студентів

математичних спеціальностей.

*Метою статті* є аналіз особливостей обчислювальної практики бакалаврів математичних дисциплін і тематики проектів обчислювальної практики; аналіз загальних закономірностей структури і змісту програмних продуктів підтримки професійної діяльності учителів математики, які розробляють студенти під час обчислювальної практики.

Застосування обчислювальної практики для підготовки бакалаврів математики актуально під час навчання учнів в умовах інформатизації системи освіти. Організація і проведення обчислювальної практики сприяє реалізації таких цілей:

- поглибленню й закріпленню здобутих за час навчання теоретичних і практичних знань із чисельних методів, методів оптимізації;
- набуттю студентами професійних навичок роботи з програмним забезпеченням, орієнтованим на розв'язання задач обчислювальної математики;
- оволодінню сучасними інтегрованими програмними засобами для розв'язання математичних задач;
- удосконаленню навичок використання інформаційних технологій у навчальному процесі;
- розвитку логічного мислення студентів, підвищенню рівня їх математичної й обчислювальної культури.

Зміст обчислювальної практики висуває вимоги до рівня його засвоєння. Після завершення практики бакалавр математики повинен знати:

- основи побудови обчислювальних схем базових чисельних методів;
- основні етапи розроблення і відлагодження програми та методики її тестування;
- основні прийоми роботи з інструментальними програмними засобами, орієнтованими на розв'язання математичних задач;
- правила оформлення звіту з практики згідно зі встановленими вимогами.

Бакалавр математики після проходження обчислювальної практики повинен вміти:

- будувати математичну модель поставленої задачі і виконувати її алгоритмізацію;
- реалізувати розроблений алгоритм у вигляді програми на мові високого рівня;
- використовувати наявні математичні програмні пакети для розв'язування поставленої задачі;
- використовувати сучасні засоби підготовки текстової документації.

Основними видами діяльності бакалавра математики під час навчальної обчислювальної практики є: пошук й опрацювання навчальної літератури; вивчення необхідних для розв'язування поставленої задачі програмних засобів; розроблення програмної реалізації задачі за допомогою вибраної мови програмування; розроблення тестових завдань для перевірки правильності роботи програм; підготовка звітної документації за результатами практики [2, с. 54; 6, с. 204].

У структурі підготовки бакалаврів математики передбачено два види навчальних практик [8, с. 93]. Навчальний план передбачає педагогічну й обчислювальну практики. Цей вид навчальної діяльності дозволяє студентам продемонструвати в реальних умовах навички професійної діяльності. Зупинимось детальніше на особливостях обчислювальної практики бакалаврів математики. У навчальному плані бакалаврів математики передбачено дві навчальні обчислювальні практики. Обидві ці обчислювальні практики пов'язані із застосуванням отриманих знань і умінь. Студенти під час практик розробляють програмні продукти, вміст яких відноситься до предметної галузі математики. Цей факт відображає



специфіку отримання знань у суміжних галузях науки – інформатики та математики [5, с. 44].

Перша обчислювальна практика відбувається на третьому курсі. До обчислювальної практики бакалаври математики володіють усіма необхідними знаннями та вміннями для реалізації своїх професійних навичок. Завдання обчислювальної практики полягає у створенні середовища програмної оболонки, що включає методичні матеріали по одному з розділів шкільного курсу математики [6, с. 157]. Друга обчислювальна практика проводиться на четвертому курсі. Студенти розробляють засобами мови об'єктно-орієнтованого програмування програмну оболонку інформаційної системи підтримки роботи вчителя математики. Система містить базу даних організаційних матеріалів – таких, як: розклад уроків, список класу, предметні нормативні документи, методична скарбничка. Матеріали методичної скарбнички вбудовуються в інформаційну систему з програмної оболонки, створеної на попередній обчислювальній практиці, у розширеному і доопрацьованому вигляді.

На прикладі першої обчислювальної практики опишемо основні особливості структури і змісту навчальної діяльності студентів. На початку обчислювальної практики студентам повідомляються цілі і завдання їх роботи. Основною метою практики [3; 8, с. 101] є формування загальнокультурних і професійних компетенцій студента – бакалавра математики, а саме: створення необхідної основи для використання сучасних засобів інструментальних систем у процесі вивчення студентами загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін протягом усього періоду навчання і в майбутній професійній діяльності. Завданнями практики є підготовка студентів до усвідомленого використання методів програмування під час розв'язання прикладних задач, а також використання із застосуванням технологій програмування можливостей освітнього середовища для забезпечення якості освіти [1, с. 29; 3]. Під час ознайомлювальної лекції студентам викладаються підходи до вибору тематики проекту, демонструються програмні продукти минулих років. На прикладі методичних програмних розробок обговорюються переваги і недоліки обраних методів програмної реалізації. Дискусія зі студентами спрямована на виявлення оптимальної методології програмної реалізації того чи того елемента розроблюваної системи [4; 7, с. 21]. Це дозволяє усвідомлено підійти до використання методів програмування під час розв'язання поставлених завдань обчислювальної практики. Після проведення інструктажу з техніки безпеки студенти розпочинають дослідницьку роботу. Вони обирають тематику проекту, визначають, чи буде проект індивідуальним або груповим, окреслюють його зміст. Потім проектують програмну оболонку, складають її модель. На цьому етапі студенти будують UML-діаграми проекту.

Основний етап полягає в розробленні й наповненні навчально-методичним матеріалом програмної оболонки. Вибір теми з курсу шкільної математики варіюється у широких межах – від молодших до старших класів, від базового до поглибленого вивчення матеріалу. При цьому студентами приблизно в рівних частках висвітлюються питання алгебри й геометрії, зокрема – рішення лінійних рівнянь, рішення квадратних рівнянь, логарифм і його властивості тощо.

Проект у вигляді програмного продукту має обов'язкові елементи, серед яких можна виокремити:

- теоретичний і практичний матеріал для проведення уроків з теми;
- завдання для самостійної роботи учнів;
- контрольні завдання і матеріали для діагностики;

- конспекти окремих уроків і позаурочних заходів;
- методичні рекомендації вчителю;
- історичні цікаві факти та довідкові матеріали;
- рекомендації по роботі з програмою.

Теоретичний матеріал реалізовано у вигляді компактних взаємопов'язаних блоків системи уроків. Він становить собою електронний мультимедійний варіант шкільного підручника. Практичні матеріали для проведення уроків містять приклади виконання завдань за темою рішення типових завдань. У цьому розділі наведені завдання для відпрацювання базових умінь і навичок досліджуваної теми. Залежно від складності вони можуть бути згруповані за рівнями засвоєння навчального матеріалу. Для всіх наведених завдань система містить відповіді, а для складних завдань рекомендації до розв'язання. Розділ «Самостійна робота» призначений для виконання учнями домашніх завдань. Він включає систему варіативних завдань для закріплення отриманих знань у позанавчальний час. Цей розділ як і розділи «Теорія» і «Практика» містить навчальний матеріал для різного рівня підготовки. До завдань розділу у завершальній частині наводяться відповіді. При проектуванні цих розділів студенти використовують як модулі інноваційні освітні автоматизовані системи побудови оптимальної траєкторії навчання, системи використовують математичні алгоритми, які дозволяють найбільш раціонально організувати спільну навчальну діяльність педагога і школярів. Розділ матеріалів для контролю та діагностування представлений у вигляді системи тестів. Бакалаври математики розробляють кілька варіантів тестів, що містять завдання в закритій формі з вибором варіантів відповідей і у відкритій формі. Завдання тесту паралельних форм тесту завантажуються у програму з текстових файлів. Під час використання автономної тестової оболонки у розробників з'являються додаткові можливості у вигляді готових інструментів для роботи з різноманітними тестовими формами.

Розділ «Конспекти уроків і заходів» містить оформлені в контексті парадигми особистісно зорієнтованого навчання дидактичні матеріали конспектів навчальних та позанавчальних занять. Конспекти – це зразок використання теоретичного матеріалу, практичних завдань і завдань для самостійної роботи програмної оболонки при підготовці до занять. Розділ «Методичні рекомендації» передбачає опис методології вивчення розглянутої тематики. Він описує низку питань методики підготовки до уроків, підходи до викладу матеріалу з теми, методичні способи і прийоми набуття практичних умінь і навичок виконання тематичних завдань. Розділ «Історія» включає коротку історичну довідку з досліджуваної теми – основні дати, прізвища науковців і їх внесок, цікаві факти і події. Розділ «Довідкові матеріали» містить формули і теореми. Також цей розділ передбачає покликання на літературні джерела, у яких можна знайти додаткові відомості з пропонованої тематики. У завершальному розділі містяться рекомендації щодо роботи з програмною оболонкою. У ньому описані вимоги до комп'ютера, особливості навігації в системі, конфігурація діалогових вікон, полів для введення даних і інших елементів, специфіка організації зворотного зв'язку з користувачем. Також у цьому розділі наведені відомості про авторів-розробників програми. Модулі програми реалізовані або у вигляді меню, або набором відповідних кнопок на формі проекту. За допомогою кнопок можна раціонально організувати навігаційну систему переходів при відкритті матеріалів усередині кожного розділу. Навчально-методичні матеріали програмної оболонки можна впровадити як у саму програму, так і відкривати у спеціалізованих для заданого виду файлових документів програмах. Наприклад, невеликі текстові документи можна завантажити у спеціальне поле,

тоді як документи великого обсягу доцільно відкривати в текстовому редакторі. Презентації та відеоматеріали відкривають у відповідних програмних середовищах. Для контролю знань і вмінь за темою розробляють власні тестові оболонки, а не універсальні, що визначено широтою охоплення тематики дослідницького проекту.

Навчання студентів-бакалаврів основам проектування та розроблення програмних оболонок необхідне для професійної роботи в галузі математики. Під час створення такого роду програмних продуктів необхідні комплексні знання з візуального об'єктно-орієнтованого програмування, яке нині упроваджується у процесивчення шкільної програми з математики.

Отже, професійна підготовка бакалавра забезпечує отримання фундаментальних навичок побудови таких систем, що й відображено в задачах обчислювальної практики. Обчислювальна навчальна практика дозволяє супроводжувати процес навчання студентів математичних дисциплін та відкриває можливості автоматизувати окремі етапи процесу. Це не лише обов'язковий елемент освітнього процесу, але й важливий напрям оновлення всього процесу навчання. Модернізація обчислювальної практики майбутніх бакалаврів математики значно перерозподіляє навчальний час для поглибленого вивчення предмета одним із найбільш оптимальних способів. Застосування такої практики у процесі підготовки майбутніх бакалаврів математики розкриває широкі перспективи використання новітніх технологій у системі освіти.

### Література

- 1. Дуванова В. С.** Методический вестник. Материалы областного образовательного форума 2005 / В. С. Дуванова, З. Н. Ковалевич, Г. С. Целта. – Брест, 2005. – 48 с.
- 2. Жалдак М. І.** Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут // Інформатика. – 2006. – №3–4. – С. 3–96.
- 3. Михайленко Л. Ф.** До питання про методичну підготовку вчителя математики на заочному відділенні педвузу / Л. Ф. Михайленко, О. І. Матяш // Дидактика математики: проблеми і дослідження : [міжнародний збірник наукових робіт]. – Вип. 16. – Донецьк, 2001. – С. 47–53.
- 4. Овчинникова М. В.** Особистісний підхід як методологічна основа дослідження особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності [Електронний ресурс] / М. В. Овчинникова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2012. – Вип. 37(2). – С. 264–272. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pspo\\_2012\\_37\(2\)\\_44.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pspo_2012_37(2)_44.pdf)
- 5. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: [метод. рекомендації] / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.]; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – Київ : Атіка, 2010. – 88 с.**
- 6. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / гол. ред. Г. О. Михалін. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с.**
- 7. Раков С. А.** Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 3.00.02 «Теорія та методика навчання інформатики» / С. А. Раков. – Харків : ХНПУ, 2005. – 44 с.
- 8. Слепкань З. І.** Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слепкань. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – 210 с.

## ПІДГОТОВКА КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ В УМОВАХ ПТНЗ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стойчик Т. І. Підготовка кваліфікованих робітників в умовах ПТНЗ: практичний аспект.

У статті розглянуто актуальну проблему скорочення чисельності учнів професійно-технічних навчальних закладів унаслідок демографічної кризи та обґрунтовано один із шляхів розв'язання проблеми дефіциту висококваліфікованої робочої сили методом паралельного навчання.

*Ключові слова:* професійно-технічний навчальний заклад, ВНЗ I–II рівня акредитації, робітнича кваліфікація, паралельне навчання.

Стойчик Т. И. Подготовка квалифицированных рабочих в условиях ПТУЗ: практический аспект.

В статье рассмотрена актуальная проблема сокращения численности учащихся профессионально-технических учебных заведений, вследствие демографического кризиса и обоснован один из путей решения проблемы дефицита высококвалифицированной рабочей силы методом параллельного обучения.

*Ключевые слова:* профессионально-техническое учебное заведение, вуз I–II уровня аккредитации, рабочая квалификация, параллельное обучение.

Stoichyk T. I. Training of skilled workers in vocational-technical schools: practical aspect.

The article deals with the current problem of pupils number reduction in vocational-technical schools as a result of demographic crisis. One of the ways to solve the problem of well qualified labor shortage by using the method of parallel training is substantiated.

*Key words:* vocational-technical school, institution of higher I–II level of accreditation, working qualification, parallel training.

Після переходу України до ринкової моделі економіки виникає потреба змінювати застарілі підходи в галузі освіти, зокрема і професійно-технічної. Традиційна централізована система вже не може ефективно забезпечувати потреби сучасного ринку праці. Така ситуація створює для професійно-технічних навчальних закладів конкурентне середовище і спонукає змінювати підходи до підготовки, орієнтуючись передусім на вимоги ринку праці [2, с. 3].

*Мета статті.* На сучасному етапі багато уваги приділяється проблемам взаємодії між ринком праці та ринком освіти, розвитку системи професійно-технічної освіти в сучасних умовах, підвищенню її якості тощо, але мало звертається уваги на демографічний складник, який нині негативно впливає на розвиток системи професійно-технічної освіти.

Означена проблема спричинила необхідність пошуку шляхів переформатування підходів до підготовки кваліфікованих робітників в професійно-технічному навчальному закладі.

Низький рівень народжуваності у країні призводять до зменшення чисельності молоді, яка є джерелом поповнення навчальних закладів, у т. ч. і професійно-технічних. Так, за прогнозними даними Інституту демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, кількість осіб у віці до 24 років зменшилась в 2009 році порівняно з 1990 роком на

25 % [4].

Скорочення чисельності учнів призводить до неефективного функціонування професійно-технічних навчальних закладів, що в подальшому спричинить вивільнення приміщень, які разом із завеликою кількістю викладачів стануть додатковим тягарем для державного бюджету [1].

Одним із шляхів розв'язання проблеми є створення сучасних професійно-технічних навчальних закладів «відкритого» типу, де важливим залишається такий напрямок розвитку національної системи освіти України, як реалізація безперервної і якісної освіти.

Система безперервної професійної освіти реалізується в послідовному навчанні: школа – ПТНЗ – коледж – ВНЗ. В умовах вищезначеної демографічної кризи, коли основна частина випускників шкіл формує контингент вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, нівелюється освітньо-кваліфікаційний рівень – кваліфікований робітник. При цьому студент (навіть той, що успішно навчався у ВНЗ) не має навичок тривалої практичної діяльності і, як наслідок, реально не може ефективно керувати колективом, що складається в основному з кваліфікованих робітників [5, с. 44]. У такій ситуації деякі вищі технічні навчальні заклади зіткнулись із труднощами працевлаштування, коли кадровий потенціал не відповідає потребам підприємств [3, с. 4].

Провідні промислові підприємства Кривбасу засвідчують зацікавленість у першочерговому працевлаштуванні фахівців, які мають вищу освіту та робітничу кваліфікацію, або кваліфікованих робітників, які мають додаткову робітничу кваліфікацію поряд з основною, відповідно і практичні навички професійної діяльності.

Вищезначене спонукало Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей до експериментування, зокрема надання можливості студентам ВНЗ одночасно з вищою освітою отримати робітничу кваліфікацію за суміжною професією, а учням ліцею – додаткову робітничу кваліфікацію за суміжною професією.

Навчання в основному здійснювалось методом паралельного навчання за наскрізними навчальними планами, розробленими фахівцями навчального закладу разом зі спеціалістами Гірничого коледжу, Гірничо-електромеханічного коледжу, Криворізького автотранспортного коледжу ДВНЗ «Криворізький національний університет». Суть навчання полягала в тому, що:

– студент одночасно здобував первинну професійну підготовку на бюджеті у ВНЗ та в позаурочний час, за власні кошти здобував у ліцеї робітничу кваліфікацію за суміжною професією; або

– учень одночасно здобував первинну професійну підготовку в ліцеї на бюджеті та за власні кошти в цьому ж навчальному закладі здобував додаткову робітничу кваліфікацію за суміжною професією в позаурочний час.

*Таблиця 1*

#### Інформація

про студентів/учнів, які здобувають робітничу кваліфікацію за суміжною професією на базі Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею методом паралельного навчання

Назва навчального закладу, де студенти/учні здобувають первинну професійну підготовку за бюджетні кошти	Спеціальність за основним місцем навчання	Робітничу кваліфікацію, яку студенти/учні додатково здобувають методом паралельного навчання
Гірничий коледж Державного	5.05030102 «Технологія	Машиніст бурової установки

Назва навчального закладу, де студенти/учні здобувають первинну професійну підготовку за бюджетні кошти	Спеціальність за основним місцем навчання	Робітнича кваліфікація, яку студенти/ учні додатково здобувають методом паралельного навчання
вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»	підземної розробки корисних копалин»	
	5.05030104 «Шахтне і підземне будівництво»	Гірник очисного забою
Гірничо-електромеханічний коледж Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»	5.05020103 «Експлуатація та ремонт гірничого електромеханічного обладнання та автоматичних пристроїв»	Електрослюсар (слюсар) черговий та з ремонту устаткування
	5.05070401 «Зварювальне виробництво»	Електрогазозварник
	5.050701204 «Монтаж і експлуатація електроустаткування підприємств і цивільних споруд»	Електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування
Автотранспортний коледж Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»	5.05070205 «Обслуговування і ремонт автомобілів та тракторів»	Слюсар з ремонту автомобілів
	5.05050213 «Експлуатація засобів механізації та автоматизації перевантажувальних робіт»	Слюсар з ремонту автомобілів

Дисципліни, що вивчались під час первинної професійної підготовки за умови атестації учня, зараховувались як академічна різниця при паралельному навчанні. Як правило, таке навчання здійснювалось на третьому курсі первинної професійної підготовки (рис.1).

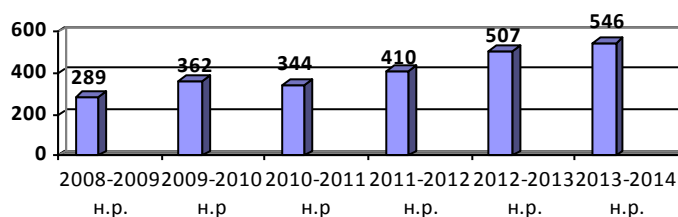


Рис. 1. Кількість учнів, які пройшли паралельне навчання за суміжними професіями у ВНЗ I–II рівня акредитації та в Криворізькому професійному гірничо-технологічному ліцеї.

Переваги означеної системи навчання полягають у тому, що:

- упровадження не потребує додаткових бюджетних коштів;
- студенти вищих навчальних закладів мають можливість здобути робітничий розряд за суміжною професією зі скороченим терміном;
- студенту вдається здобути суміжну робітничу кваліфікацію та найбільш раціонально використовувати відведений для навчання період часу;
- розширюються можливості професійно-технічних навчальних закладів щодо

надання освітніх послуг;

– збільшуються перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів;

– розв'язується проблема дефіциту робітничих кадрів в умовах сучасного ринку праці;

– оволодіння кількома суміжними робітничими кваліфікаціями значною мірою допоможе випускнику адаптуватися в соціально-економічних і технологічних умовах виробництва, що постійно змінюються.

Разом з тим, організація такої системи підготовки передбачає дотримання положення, пов'язаного з тим, що людина має право займати бюджетне місце тільки один раз за весь час свого навчання. Якщо студент/учень навчається у ВНЗ/ПТНЗ на бюджеті, то він уже не має права займати бюджетне місце про одержанні робітничої кваліфікації/додаткової робітничої кваліфікації. Утім бюджетник може сплачувати за своє навчання робітничої професії зі стипендії.

Використання паралельного навчання дозволить послабити проблему дефіциту висококваліфікованої робочої сили внаслідок старіння населення і недостатньої кількості молоді, сприятиме підвищенню престижності професійно-технічної освіти, надасть змогу розширити можливості професійно-технічних навчальних закладів щодо надання освітніх послуг, при цьому значно скоротити витрати на підготовку.

### **Література**

**1. Заюков І. В.** Перспективи розвитку професійно-технічної освіти в умовах демографічної кризи України [Електронний ресурс] / І. В. Заюков. – Режим доступу до документа: <http://nauka.kushnir.mk.ua/> – Заголовок з екрану. **2.** Інституційний розвиток ПТНЗ: основні підходи до бізнес-планування та маркетингу: [навч.-метод. посібн.] / Даниленко Л. І., Сергеева Л. М., Кашевський В. В. та ін.; / за ред. Л. І. Даниленко. – Київ: ТОВ «Етіс Плюс», 2008. – 148 с. **3. Лузан П. Г.** Формування змісту професійного навчання кваліфікованих робітників з інтегрованих професій: [метод. посібн.] / П. Г. Лузан, Ю. І. Кравець, Т. В. Пятничук. – Київ: Інститут ПТО НАН України, 2012. – 136 с. **4.** Офіційний сайт Інституту демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа: <http://www.idss.org.ua/http://nauka.kushnir.mk.ua/>. – Заголовок з екрану. **5. Сушенцева Л. Л.** Оволодіння студентами робітничими професіями у ПТНЗ: аналіз досвіду / Л. Л. Сушенцева, О. Д. Учитель. // Професійно-технічна освіта. – 2013. – № 3. – С. 45.

УДК 378.147-057

*Ростислав Тарасенко*

### **ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ЗМІСТ, ФОРМУВАННЯ, ДІАГНОСТИКА**

Тарасенко Р. О. Діяльнісний компонент інформаційної компетентності майбутніх перекладачів: зміст, формування, діагностика.

Розглянуто питання формування діяльнісного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Визначено групи умінь як складників діяльнісного компоненту. Окреслено шляхи їх формування. Розроблено зміст виробничої практики, спрямованої на закріплення визначених умінь. Обґрунтована доцільність діагностики рівнів

сформованості діяльнісного компоненту інформаційної компетентності методом експертної оцінки. Представлено аналітичну картку для проведення експертного оцінювання сформованості окремих умінь і шкалу для визначення рівнів. Наведено результати педагогічного експерименту, який засвідчив ефективність розроблених заходів для формування діяльнісного компоненту інформаційної компетентності майбутніх перекладачів.

*Ключові слова:* групи умінь, діяльнісний компонент, рівні, експертна оцінка, перекладач.

Тарасенко Р. А. Деятельностный компонент информационной компетентности будущих переводчиков: содержание, формирование, диагностика.

Рассмотрены вопросы формирования деятельностного компонента информационной компетентности будущих переводчиков. Определены группы умений как составляющих деятельностного компонента. Намечены пути их формирования. Разработано содержание производственной практики, направленной на закрепление определенных умений. Обоснована целесообразность диагностики уровней сформированности деятельностного компонента информационной компетентности методом экспертной оценки. Представлено аналитическую карточку для проведения экспертной оценки сформированности отдельных умений и шкалу для определения уровней. Приведены результаты педагогического эксперимента, который показал эффективность разработанных мер по формированию деятельностного компонента информационной компетентности будущих переводчиков.

*Ключевые слова:* группы умений, деятельностный компонент, уровни, экспертная оценка, переводчик.

Tarasenko R. O. The activity component of information competence of the future translators: content, formation, diagnosis

The article deals with problems of the activity component formation of information competence of the future translators. The groups of skills as constituent elements of the activity component are defined. The ways of its formation are outlined. The content of vocational practice is developed and aimed at developing certain skills. The expediency of diagnosing levels of activity component of information competence by expert evaluation is substantiated. The analytical card for expert evaluation of several skills formation and the scale to determine levels are presented. The results of pedagogical experiment showed the effectiveness of measures developed for the formation of the activity component of information competence of the future translators.

*Key words:* group of skills, activity component, levels, expert evaluation, translator.

Особливість професійної діяльності перекладача на сучасному етапі пов'язана з обробленням значних обсягів інформації, які постійно зростають. Виконувати цю роботу без упровадження інноваційних підходів, які ґрунтуються на застосуванні інформаційних технологій, досить важко, а подекуди і неможливо. Сутність цих підходів передбачає зміщення акцентів з індивідуальної роботи на колективну, спрямованість на спільне створення і використання корпоративних напрацювань, перехід на високотехнологічний процес перекладу із застосуванням спеціалізованих комп'ютерних систем тощо. Знання, уміння й навички, необхідні для забезпечення діяльності на такому рівні, майбутні перекладачі можуть набути у процесі формування інформаційної компетентності.

*Мета статті* – розглянути змістове наповнення, процес формування і методіку діагностування сформованості діяльнісного компоненту інформаційної компетентності



майбутніх перекладачів.

Вивченням теорії діяльності, обґрунтуванням структури діяльності та її компонентів займалися Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.

Операційно-діяльнісний компонент у структурі компетентності фахівців різних галузей виокремлювали О. Діденко, А. Чудик, а діяльнісний – Н. Волкова, В. Гриньова, С. Кожушко. Проте зміст та особливості формування діяльнісного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів не були предметом окремого дослідження.

Підготовка майбутніх перекладачів передбачає їхню здатність виконувати професійну діяльність на рівні сучасних вимог, тому процес формування інформаційної компетентності має реалізовуватися через практичний складник змісту підготовки зазначених фахівців. Це, на нашу думку, означає, що формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у навчальному процесі має ґрунтуватися на застосуванні діяльнісного підходу, згідно з яким діяльність визначають як основу, засіб і вирішальну умову розвитку особистості як форму активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом. Особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама формується в діяльності і визначає її характер. Ураховуючи визначення С. Рубінштейном [2] діяльності як специфічної форми ставлення людини до навколишнього світу і самої себе, що виражається в доцільному перетворенні світу й людської свідомості, та тлумачення К. Абульхановою-Славською діяльності як невід'ємної передумови розвитку особистості [1], вважаємо, що тільки за умови залучення студента до різноманітних видів діяльності, пов'язані з формуванням інформаційної компетентності, тобто його власної активної участі в цій діяльності, зазначений процес може бути ефективним. Тому діяльнісний підхід при формуванні інформаційної компетентності майбутніх перекладачів передбачає визначення, включення до навчального процесу та оволодіння студентами під час практик тими видами діяльності, які формують їхню готовність та здатність до виконання професійних задач. Отже, педагогічний експеримент передбачав формування не тільки мотиваційного, когнітивного, особистісного, а й діяльнісного компонентів інформаційної компетентності.

Практична підготовка студентів під час проходження навчальних та виробничих практик переважно підсумовує та закріплює набуті знання й уміння і є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми та змісту освіти. Вона передбачає неперервність і послідовність її проведення з наближенням завдань, які визначені у програмі, до реалій професійної діяльності, що в нашому дослідженні стосується сучасних умов роботи перекладача з високим ступенем застосування інформаційних технологій.

Студенти експериментальної групи, які були задіяні в педагогічному експерименті, протягом місяця проходили виробничу перекладацьку практику в бюро перекладів, які спеціалізуються, в тому числі, й на перекладі текстів і документів аграрної тематики. Ці бюро були вибрані нами саме тому, що особливістю їх діяльності є організація виконання замовлень з письмового перекладу переважно з використанням САТ-систем. Це означає принципово інший підхід до процесу перекладу, який набув статусу виконання перекладацьких проектів. Характерною ознакою такого підходу є спільна робота команди професіоналів, де кожен виконує свою функцію на певному етапі. Зокрема, окрім перекладачів, у процесі задіяні редактори, фахівці контролю якості перекладів, верстальники. Кожний проект у цих бюро контролюється менеджером проекту і передбачає певний набір, послідовність та терміни виконання таких операцій: переклад матеріалів перекладачем

(фахівцем у відповідній галузі); редагування перекладеного матеріалу редактором; верстка і форматування перекладеного матеріалу; кінцева перевірка перекладеного матеріалу у відділі контролю якості.

Оскільки вся програма формувального експерименту, розроблена нами, і особливо авторський спецкурс «Інформаційні технології в перекладацькій діяльності» були зорієнтовані на здобуття знань і вироблення вмінь, які б мали практичну цінність саме за такої організації перекладацької діяльності, то студенти мали змогу закріпити їх під час проходження практики в реальних умовах професійної діяльності. З цією метою у зміст програми практики нами було закладено виконання завдань, які дозволили відпрацювати функції учасника перекладацького проекту на всіх етапах його реалізації. Ці завдання передбачали продовження формування визначених нами семи груп умінь, які є складниками інформаційної компетентності перекладача. Конкретизація цих груп наведена у таблиці 1.

Програма практики передбачала:

- виконання письмового перекладу текстів різних галузей з іноземної мови на українську та обсягом не менше 7-8 тисяч знаків за робочий день, а української на іноземну не менше 4-5 тисяч знаків;

- виконання перекладу матеріалів у форматах .doc, .xls, .ppt, .pdf різної складності з іноземної мови на українську та навпаки з використанням CAT-системи SDL Trados;

- здійснення пошуку і використання термінологічних online-словників в мережі Інтернет;

- здійснення пошуку довідкових матеріалів за специфікою галузі, в якій буде здійснюватися переклад матеріалів;

- робота з галузевою термінологією та формування електронного глосарію за певною галуззю аграрного спрямування обсягом не менше 150 термінів з дефініціями, використовуючи MS Excel;

- створення термінологічної бази засобами SDL MultiTerm, яка буде використана під час перекладу текстів відповідної тематики із застосуванням SDL Trados Studio;

- проведення у разі необхідності попередньої підготовки текстів на іноземній і українській мові для здійснення їх вирівнювання та подальшого додавання до бази пам'яті перекладів;

- здійснення аналізу оригіналу і його перекладу з точки зору лексичної, граматичної, синтаксичної, прагматичної адекватності з метою контролю якості перекладених матеріалів.

На основі набутих у процесі формування інформаційної компетентності умінь і навичок, завершальний етап якого відбувся під час проходження виробничої практики, ми діагностували сформованість діяльнісного компоненту.

Для діагностування рівня сформованості у студентів *діяльнісного компоненту* інформаційної компетентності через визначені нами групи умінь (інформаційно-пошукова, інформаційно-технологічна, інформаційно-технічна, інформаційно-аналітична, інформаційно-редакційна, інформаційно-тематична, інформаційно-правова), було застосовано *метод експертних оцінок*, пов'язаний із залученням до оцінки об'єктів і явищ, що вивчаються, найбільш компетентних людей у визначеній галузі. Під час застосування зазначеного методу дослідження необхідно виконати низку дій та операцій, які на підготовчому етапі передбачають розроблення критеріїв оцінки, визначення експертів, проведення з експертами відповідного інструктування. Наступним етапом є здійснення експертами оцінювання об'єкта дослідження, проведення статистичної і математичної

обробки результатів експертної оцінки, інтерпретування отриманих результатів відповідно до мети оцінювання.

До складу експертної групи були запрошені керівники та співробітники перекладацьких бюро (7 осіб), на базі яких відбувалося проходження студентами навчальної (ознайомлювальної) і виробничої перекладацької практик. Експерти, які були включені до складу експертної групи обиралися за такими критеріями: 1) стаж роботи перекладачем не менше 5 років; 2) досвід здійснення перекладацької діяльності із застосуванням інформаційних технологій, зокрема, спеціалізованого програмного забезпечення (впродовж мінімум 3 років); 3) особиста участь у реалізації перекладацьких проектів (як мінімум протягом 2 років); 4) участь у якості референта у проведенні семінарів і майстер-класів з підвищення кваліфікації перекладачів щодо застосування САТ-систем.

Діагностика рівня сформованості зазначених умінь здійснювалася на основі оцінок експертів, отриманих у процесі спостереження за студентами, заповнення аналітичних карт.

У результаті спостереження за діяльністю студентів під час практики, зазначені вміння оцінювалися експертами за 6-бальною шкалою (0, 1, 2, 3, 4, 5). Якщо експерт виставляв студенту 5 балів, це було свідченням постійного прояву визначених показників; 4 бали віддзеркалювали ситуацію, коли показники виявлялися майже постійно, за винятком окремих випадків; 3 бали означали частоту проявів показників не менше, ніж у половині випадків; 2 бали свідчили про ситуативність прояву показників; 1 бал вказував на переважну відсутність виявлення показників; 0 балів вказував на повну відсутність виявлення показників.

Під час проведення оцінювання рівня розвитку груп умінь діяльнісного компоненту проводилося заповнення аналітичної карти відповідно до визначеної шкали. При цьому за кожним показником визначалася загальна сума балів, виставлених кожним експертом зі складу комісії, та їх середнє значення. Загальний рівень діяльнісного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів визначався відповідно до суми середніх значень балів за кожним показником, які згруповані в межах вище зазначених семи груп умінь. З урахуванням того, що аналітична карта містила 23 показники, а кожний показник оцінювався від 0 до 5 балів, то максимальна сума середніх значень могла становити 115 балів, а мінімальна – 23. При цьому, якщо сума складала 95 – 115 балів, це свідчило про високий (продуктивний) рівень прояву умінь. У разі отримання студентом суми балів в діапазоні 74 – 94 це означало досягнення ним достатнього (конструктивного) рівня. Знаходження числового значення в межах 53 – 73 бали було підтвердженням середнього (технологізованого) рівня. Якщо сума дорівнювала 52 балам або була нижчою, це було свідченням низького (репродуктивного) рівня сформованості досліджуваних умінь.

Таблиця 1.

**Аналітична карта сформованості діяльнісного компонента студента М**

Показники (група умінь)	Експерти							Сумарна кількість балів	Середнє значення
	I	II	III	IV	V	VI	VII		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Інформаційно-пошукова</b>									
Уміння здійснювати пошук термінологічних словників у мережі Інтернет	4	4	3	3	4	3	4	25	3,57

Показники (група умінь)	Експерти							Сумарна кількість балів	Середнє значення
	I	II	III	IV	V	VI	VII		
Уміння здійснювати пошук інформаційних матеріалів для перекладу у певній галузі	3	4	3	4	3	3	4	24	3,43
<b>Інформаційно-технологічна</b>									
Уміння використовувати системи on-line перекладу	4	4	4	4	4	3	5	28	4,00
Уміння застосовувати САТ-системи	4	3	4	4	4	3	4	26	3,71
Уміння створювати, наповнювати і використовувати бази пам'яті перекладів	4	4	3	4	4	4	3	26	3,71
Уміння реалізувати перекладацькі проекти із застосуванням інформаційних технологій	4	4	3	3	4	3	3	24	3,43
<b>Інформаційно-технічна</b>									
Уміння створювати файли з інформацією у різних форматах і конвертувати їх у інші формати	4	4	4	5	4	3	4	28	4,00
Уміння здійснювати обмін файлами засобами комп'ютерних мереж	4	4	3	4	3	4	5	27	3,86
Уміння здійснювати операції збереження файлів на внутрішні, зовнішні та мережеві носії інформації	4	5	4	3	4	4	4	28	4,00
Уміння встановлювати програмні продукти на ПК для перекладу	3	3	3	3	3	4	4	23	3,29
<b>Інформаційно-аналітична</b>									
Уміння визначати потреби і враховувати вимоги замовника щодо форми та умов представлення, збереження і передачі результатів перекладу	4	3	3	4	3	3	4	24	3,43
Уміння визначати необхідні ресурси для здійснення перекладу (інформаційні, технічні, часові)	4	4	3	3	4	4	3	25	3,57
Уміння розробляти власні стратегії використання інформаційних ресурсів під час здійснення перекладу	3	3	4	4	3	3	4	24	3,43
<b>Інформаційно-редакційна</b>									
Уміння здійснювати редакційну підготовку тексту для машинного перекладу	3	4	4	4	3	3	4	25	3,57
Уміння редагувати результати перекладу з використанням програмного забезпечення	3	3	4	3	3	3	3	22	3,14
Уміння вирівнювати тексти для САТ-систем	4	4	5	3	4	4	4	28	4,00
<b>Інформаційно-тематична</b>									
Уміння використовувати спеціалізовані бази галузевих матеріалів (AGRIS, AGORA, DOAJ, ...)	3	4	3	3	4	4	3	24	3,43
Уміння формувати власні електронні глосарії з використанням офісних пакетів	4	4	4	3	4	4	5	28	4,00
Уміння формувати власні термінологічні бази з використанням пакетів, сумісних з САТ-системами	3	3	4	3	3	3	3	22	3,14
<b>Інформаційно-правова</b>									
Уміння визначати вимоги вітчизняних і зарубіжних стандартів забезпечення якості перекладів	3	3	4	4	3	4	3	24	3,43
Уміння дотримуватися етичних вимог до перекладацької діяльності	4	4	4	3	3	3	3	24	3,43

Показники (група умінь)	Експерти							Сумарна кількість балів	Середнє значення
	I	II	III	IV	V	VI	VII		
Уміння використовувати інформаційні ресурси мережі Інтернет з дотриманням правових аспектів	3	3	4	4	3	5	3	25	3,57
Уміння використовувати програмні продукти для перекладу з дотриманням ліцензійних умов	4	3	4	4	3	4	4	26	3,71
<b>Рівень сформованості</b>									82,7

Здійснений наприкінці експерименту аналіз на основі контрольного зрізу показав наявність суттєвих змін в експериментальній групі (див. табл. 2).

Таблиця 2.

### Динаміка рівнів сформованості діяльнісного компонента інформаційної компетентності

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	На початку експерименту, %	Наприкінці експерименту, %	На початку експерименту, %	Наприкінці експерименту, %
Низький	68,1	59,6	69,6	15,2
Середній	31,9	38,3	30,4	43,5
Достатній	0,0	2,1	0,0	34,8
Високий	0,0	0,0	0,0	6,5

Зокрема, кількість студентів, які на початку експерименту мали низький рівень сформованості діяльнісного компонента інформаційної компетентності, зменшилась із 69,6 % до 15,2 %. При цьому позитивна динаміка спостерігається також і на середньому рівні, де приріст склав 13,0 %. Про ефективність програми формування експерименту свідчить те, що 34,8 % студентів досягли достатнього рівня, а 6,5 % високого рівня, хоч на початку експерименту студентів з такими рівнями сформованості діяльнісного компонента інформаційної компетентності взагалі не було.

Важливо відмітити, що досягнення студентами достатнього і високого рівня діяльнісного компонента, крім підвищення загального рівня володіння інформаційними технологіями, відбулося переважно за рахунок формування і розвитку умінь з використання систем автоматизованого перекладу, які на початку експерименту були на нульовому рівні.

У контрольній групі відбулися зрушення, які не були суттєвими, але все-таки більшими, ніж очікувано (зменшення кількості студентів з низьким рівнем на 8,5 %, збільшення із середнім рівнем на 6,4%, збільшення із достатнім рівнем на 2,1 %), що викликало у нас запитання про причини змін. Тому ми провели опитування студентів контрольної групи. З'ясувалося, що 4 студенти, які покращили свої показники, досягнувши середнього рівня, здійснили це за рахунок набуття умінь із використання інформаційних технологій, пов'язаних не з САТ-системами, а з пошуком інформації в мережі Інтернет. Окрім того, 1 студент перейшов із середнього рівня на достатній. У результаті бесіди виявилось, що цей студент під час практики у бюро перекладів мав змогу спостерігати застосування САТ-систем у процесі здійснення перекладу, про які раніше мав тільки загальну інформацію. Зацікавившись, він звернувся до керівника практики від бюро

перекладів і з його допомогою зумів набути вмінь щодо створення термінологічних баз, які використовуються у САТ-системах. Тобто, всі зміни у контрольній групі відбулися не за рахунок спрямованості змісту навчального процесу на системне формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, а шляхом їх прагнення до самовдосконалення та самостійного набуття окремих умінь щодо застосування комп'ютера для допоміжних операцій у процесі перекладу.

Отже, в результаті проведеного дослідження підтверджено ефективність розроблених заходів для формування діяльнісного компоненту інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Такими заходами зокрема були: введення нових тем і модулів до змісту окремих дисциплін навчального плану та авторського спецкурсу «Інформаційні технології в перекладацьких проектах», зорієнтованих на міжнародні стандарти формування інформаційної компетентності й вимоги роботодавців щодо рівня володіння інформаційними технологіями. Експертна оцінка, яка проводилася під час проходження студентами практики у бюро перекладів, для діагностики його сформованості, дозволила виявити позитивну динаміку в експериментальній групі.

Перспективи подальшого дослідження можуть бути пов'язані із узгодженням і розширенням переліку умінь з використання інформаційних технологій у перекладацькій діяльності, які мають бути сформовані у майбутнього перекладача, на основі моніторингу вимог ринку праці та розвитку засобів і технологій у сфері перекладу.

#### Література

1. **Абульханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с. 2. **Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с.

УДК 621.791:004.031.42:519.87

*Дар'я Тінькова*

### ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ГАЗОЗВАРНИКІВ

Тінькова Д. С. Інтерактивні технології як засіб формування математичної компетентності газозварників.

У статті проаналізовані деякі теоретичні аспекти інтерактивних технологій та математичної компетентності газозварників. Розглянуто використання в навчальному процесі інтерактивних методів навчання як один із важливих засобів формування математичної компетентності газозварника.

*Ключові слова:* математична компетентність, інтерактивні технології, газозварник.

Тинькова Д. С. Интерактивные технологии как средство формирования математической компетентности газосварщиков.

В статье проанализированы некоторые теоретические аспекты интерактивных технологий математической компетентности газосварщиков. Рассмотрено использование в учебном процессе интерактивных методов обучения, как один из важных средств формирования математической компетентности газосварщика.

*Ключевые слова:* математическая компетентность, интерактивные технологии, газосварщик.

Tinkova D. S. Interactive technology as a way of forming mathematical competency of gas welders.

The article analyzes some theoretical aspects of interactive technologies of mathematical competence of gas welders. Interactive teaching methods in the educational process are considered as one of the important means of forming mathematical competence of gas welders.

*Key words:* mathematical competence, interactive technologies, gas welders.

Сучасні реалії диктують нові умови для підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів. З відродженням економіки країни сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих компетентних робітників, які вміють швидко та якісно розв'язувати професійні задачі, працювати в команді, самостійно приймати рішення, уміти використовувати ситуацію на користь підприємства та індивідуально вивчати і впроваджувати професійні нововведення. Усе це посилює увагу на підготовку учнів професії «Газозварник». Нинішній роботодавець ставить перед молодим спеціалістом задачі, які потребують не тільки якісної професійної підготовки, але й загальноосвітньої. Проте газозварник з сучасною підготовкою не завжди повною мірою може розв'язати поставлену перед ним задачу. Це зумовлено в першу чергу тим, що навчально-виробничий процес зосереджений більше на засвоєнні знань, умінь і навичок, приділяючи менше уваги реалізації отриманих знань. У Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 р. вказано на те, що на сьогодні кваліфіковані робочі кадри не відповідають поточним соціально-економічним потребам. Шлях розв'язання окресленої проблеми полягає у формуванні науково обґрунтованої державної політики розвитку професійно-технічної освіти з урахуванням принципів неперервності, доступності, індивідуалізації і диференціації, гнучкості й інноваційності цілісної відкритої системи професійної освіти і навчання [3].

У передових країнах світу система професійно-технічної освіти спрямована перш за все на формування професійної, ключової та математичної компетентностей учнів. Одним з основних складників досягнення цієї мети є використання інтерактивних технологій в процесі навчання, зокрема в процесі вивчення математики. Використовуючи відповідні технології, у учнів з'являється більше мотивації й зацікавленості до вивчення предмету, і вони активно залучаються до процесу навчання, що сприяє формуванню в них не тільки математичної, а й професійної та ключової компетентностей.

Питанням упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес присвячено роботи О. Комара [4], Л. Пироженко [5], О. Пометун [5] та ін. Питанням формування математичної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів присвячено роботи М. Головань [1], С. Ракова [6] та ін. Проте питання формування математичної компетентності за допомогою інтерактивних технологій саме газозварників не є достатньо розкритою, що й зумовило вибір теми.

*Метою статті* є розкрити особливості використання інтерактивних технологій у процесі вивчення математики як одному із засобів формування у газозварників математичної компетентності.

Задля успішної участі в сучасному професійному середовищі газозварник повинен оволодіти певними прийомами математичної діяльності та навичками їх застосувань до розв'язування прикладних практичних задач. Певної математичної підготовки і готовності її застосовувати вимагає і виробниче навчання. Тому одним із головних завдань курсу математики є забезпечення умов для досягнення газозварником математичної

компетентності [7].

У Європі в програмі Program for International Student Assessment (PISA) [8], яку здійснює Організація економічного співробітництва та розвитку, під математичною компетентністю розуміється здатність учнів:

– розпізнавати проблеми, що виникають у навколишній дійсності і які можна розв'язувати засобами математики;

– формулювати ці проблеми, використовуючи математичні факти й методи;

– аналізувати використані методи і результати розв'язання;

– інтерпретувати отримані результати з урахуванням поставленої проблеми;

– формулювати й записувати результати розв'язання.

Щодо українських методистів, які працюють над питанням математичної компетентності, то вони тлумачать математичну компетентність як засвоєння певного обсягу математичних знань та вмінь, здатність репродукувати їх під час розв'язування задач у різноманітних ситуаціях та сферах життєдіяльності [1; 6].

Формування навичок застосування математики є однією з головних цілей викладання математики [7]. Одним із способів формування математичної компетентності газозварників є використання в навчальному процесі інтерактивних технологій.

Під поняттям «інтерактивні технології навчання» розуміють специфічну форму організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, де і учень, і викладач є рівноправними суб'єктами навчання. Головним у процесі навчання є зв'язки між учнями, їхня взаємодія і співпраця [4].

Наявні різні класифікації інтерактивних технологій навчання. Для нашої роботи використовуємо класифікацію, запропоновану О. Пометун та Л. Пироженко. Вони до методів інтерактивного навчання відносять групові (взаємодія в малих групах), колективні (багатостороння взаємодія кожного учня), колективно-групові (робота в малих підгрупах поєднується з роботою всієї групи) [5].

Розглянемо особливості використання інтерактивних технологій у процесі вивчення учнями-газозварниками теми «Логарифмічна функція».

Для кращого засвоєння теми, учням-газозварникам на початку практичного заняття пропонується зіграти у гру «Мікрофон». До кожного ставиться запитання з теоретичної частини з метою почути його думку чи позицію.

Граючи у «Мікрофон», учні-газозварники вчаться не боятися висловлювати свою позицію, відтворювати здобуті раніше знання, слухати та чути один одного.





Рис. 1. Методи інтерактивного навчання

Наприклад:

- Яка функція називається логарифмічною?
- Що таке логарифм?
- Що таке логарифмування?
- Що таке потенціювання?
- Як веде себе крива графіка функції  $\log_a x$  на інтервалі  $(0; +\infty)$ , при  $a > 1$ ?
- Як веде себе крива графіка функції  $\log_a x$  на інтервалі  $(0; +\infty)$ , при  $0 < a < 1$ ?
- Як називається логарифм за основою  $e$ ?
- Чому дорівнює  $\ln 1$ ?
- Чому дорівнює  $\lg 10$ ?
- Які способи розв'язування логарифмічних рівнянь знаєте?
- Яка властивість логарифмічної функції використовується при розв'язуванні логарифмічних нерівностей?

На наступному етапі пропонується розв'язати завдання з урахуванням властивостей логарифмів за допомогою гри «Ланцюжок». Для цього групу розбиваємо на три підгрупи, урахувавши індивідуальні математичні здібності з відповідної теми. Кожен з членів підгрупи по черзі розв'язує приклад, спираючись на результат, який отримав попередній учень.

Завдання для I підгрупи:

$$\begin{aligned}
 9 \cdot 3^{\log_3 5} &= \square + (\log_{18} 36 + \log_{18} 9) = \square - 5^{\frac{4}{\log_3 5}} = \\
 &= \square + \log_{0,2} 625 = \square + 49^{\log_7 12} = \square - \log_{\sqrt{2}} 1024 = \square
 \end{aligned}$$

Завдання для II підгрупи:

$$\begin{aligned}
 \log_{0,5} 32 &= \square + (\log_{13} 91 - \log_{13} 7) = \square + 10^{2\lg 7} = \\
 &= \square + (\log_3 8,1 + \log_3 10) = \square + 10 \cdot 25^{\frac{2}{\log_2 25}} = \square + \log_{0,5} 8 = \square
 \end{aligned}$$

Завдання для III підгрупи:

$$\log_4 \log_2 16 = \square + 20 \cdot (\log_2 160 - \log_2 10) = \square - 36^{\log_6 8} =$$

$$= \square + 2^{\log_2 5 + \log_2 4} = \square + \log_{\sqrt{2}} 256 = \square + 11 \cdot (18^{\log_{18} 3}) = \square$$

86 – результат для всіх підгруп.

Під час розв'язання завдань такого типу в учнів-газоварників удосконалюється вміння швидко рахувати та усвідомлюються основні властивості логарифмів. Це надає змогу розвивати логічне мислення, формувати не тільки математичну, але і професійну компетентності, учить їх працювати в колективі, взаємодіяти один з одним.

По завершенню гри «Ланцюжок» лідери кожної підгрупи поряд з іншими учнями отримують завдання: розв'язати логарифмічні рівняння. Лідер своєї групи розв'язує приклад, тим самим розгадує головну частину ребусу, поки решта його підгрупи намагається розгадати його менш складнішу частину.

Завдання для лідера I підгрупи:

Розв'язати логарифмічне рівняння:  $\log_8(x^2 - 7x + 4) = \log_8(x - 3)$ . Знайшовши правильну відповідь, вибирає слово:

x=8	x=10	x=2	x=7	x=3
Декарт	Ейнштейн	Ньютон	Непер	Архімед

Завдання для I підгрупи:

Розв'язати логарифмічні рівняння:  $\log_x 8 = 3$ ;  $\log_5(2x - 7) = 3$ ;  $\log_{\frac{1}{5}}(x + 4) = -2$ .

Знайшовши відповідь, вибирають слово:

x=1	x=2	x=15	x=66	x=21	x=29	x=17
основа	логарифм	ступінь	винахідник	перший	другий	Плюс

При правильному розв'язанні отримали: Перший винахідник логарифму – Непер.

Завдання для лідера II підгрупи:

Розв'язати логарифмічне рівняння:  $\log_{0,7}(4 + x) = \log_{0,7}(x^2 + 2x - 2)$ . Знайшовши відповідь, вибирати слово:

x=1	x=2	x=3	x=4	x=5
Лейбніц	Колмагоров	Отред	Піфагор	Кантор

Завдання для II підгрупи:

Розв'язати логарифмічні рівняння:  $\log_x 27 = 3$ ;  $\log_7(13x - 3) = 2$ ;  $\log_{\frac{1}{2}}(x + 4) = -3$ .

Знайшовши відповідь, вибирати слово:

x=13	x=4	x=5	x=26	x=7	x=11	x=3
степенний	розробник	транспортир	математик	лінійка	калькулятор	Логарифмічний

При правильному розв'язанні отримали: Розробник логарифмічної лінійки – Отред.

Завдання для лідера III підгрупи:

Розв'язати логарифмічне рівняння:  $\log_{\frac{1}{6}}(x^2 + 2x - 2) = \log_{\frac{1}{6}}(x + 4)$ . Знайшовши правильну відповідь, вибирає слово:

x=1	x=2	x=3	x=4	x=5
Ковалевская	Бюргі	Аристотель	Лограндж	Бернуллі

Завдання для III підгрупи:

Розв'язати логарифмічні рівняння:  $\log_x 125 = 3$ ;  $\log_6(3x+12) = 2$ ;  $\log_{\frac{1}{7}}(x+4) = -2$ .

Знайшовши відповідь, вибирають слово:

x=5	x=42	x=15	x=45	x=53	x=16	x=24
створений	ступінь	другий	логарифм	перший	таблиця	Вінілін

При правильному розв'язанні отримали: Таблиці логарифмів створені – Бюргі.

Завдання такого типу в учнів-газоварників мотивують до вивчення предмету, продовжують розвивати інтелектуальні та логічні здібності та формувати математичну компетентність.

Отже, використовуючи інтерактивні технології у процесі навчання математики, учні-газоварники:

- засвоюють знання більш ефективно;
- вчаться формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- вчаться слухати інших, поважати альтернативну думку;
- моделюють різні професійні ситуації, збагачують власний професійний досвід;
- вчаться будувати конструктивні взаємини в групі;
- вчаться аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- вчаться логічно мислити та знаходити спільне розв'язання поставленої проблеми.
- формують математичну, ключову та професійну компетентність.

Педагогічно доцільне використання інтерактивних технологій дозволяє посилювати інтелектуальні можливості учнів-газоварників, впливаючи на пам'ять, емоції, мотиви, інтереси, створює умови для перебудови структури їхньої пізнавальної та продуктивної діяльності.

### Література

**1. Головань М. С.** Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти / М. С. Головань // Психологія: реальність і перспективи : [збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету]. – Випуск 1. – Рівне : РДГУ, 2011. – С. 53–59. **2. Бевз Г. П.** Математика : 11 кл.: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. : рівень стандарту / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз. – Київ : Генеза, 2011. – 320 с. **3.** Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки [електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1723-2010-%D1%80>. **4. Пометун О. І.** Інтерактивні технології навчання: теорія та методика / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Київ, 2008. – 94 с. **5. Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с. **6. Раков С. А.** Математична освіта : компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [монографія] / С. А. Раков. – Харків : Факт, 2005. – 360 с. **7.** Робоча програма з математики для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]: Режим доступу – <http://mon.ua> **8.** Program for International Student Assessment. – [Електронний ресурс]: Режим доступу – <http://www.oecd.org>.

## СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Удовіченко Г. М. Сучасний контекст формування дидактичної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

У статті проаналізовано підходи науковців до визначення компетентнісного підходу, понять «компетентність», «компетенція», «дидактична компетентність». Підкреслюється важливість упровадження компетентнісного підходу в теорію та практику сучасної освіти, наголошується на потребі формування дидактичної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, дидактична компетентність, дидактична компетентність студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Удовіченко А. М. Современный контекст формирования дидактической компетентности студентов высших педагогических учебных заведений.

В статье проанализированы подходы ученых к определению компетентностного подхода, категорий «компетентность», «компетенция», «дидактическая компетентность». Подчеркнута важность внедрения компетентностного подхода в теорию и практику современного высшего образования, акцентируется внимание на необходимости формирования дидактической компетентности студентов высших педагогических учебных заведений.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, компетентность, компетенция, дидактическая компетентность, дидактическая компетентность студентов высших педагогических учебных заведений.

Udovichenko H. M. Contemporary context of forming didactic competence of students of higher educational establishments.

The article dwells upon the analysis of scientists' approach to the determination of competence approach as well as the concepts of «competence», «competency», and «didactic competence». The significance of competence approach implementation into the theory and practice of modern educational process is pointed out. The necessity of didactic competence formation for the students of higher pedagogical educational establishments has been emphasized in the article.

*Key words:* competence approach, competence, competency, didactic competence of students, didactic competence of higher educational institutions' students.

Протягом багатьох років перед європейською вищою освітою постають проблеми, пов'язані з організацією процесу навчання, при цьому відкриваються нові можливості, зумовлені глобалізацією та прискоренням науково-технічного розвитку, мотивованим на високий результат студентами та новими формами навчання. Отже, виникає потреба в постійному розвитку студентів вищих навчальних педагогічних закладів у їх професійній сфері, вони повинні мати підготовку, яка дозволить реагувати на швидко змінювані потреби суспільства, необхідно забезпечити доступність, якість та прозорість інформації, що надається, надати студентам можливість втручатись в організацію дидактичного процесу.

Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися і займаються багато зарубіжних і вітчизняних науковців: Л. Ващенко, В. Введенський, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, Т. Мішеніна, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов та інші.

*Мета статті* – проаналізувати сучасні потрактування науковців компетентнісного підходу в освітній траєкторії Tuning як шлях розв'язання завдань Болонського процесу та Ліссабонської стратегії.

Болонські реформи змінили вищу освіту на всіх теренах Європи. Налаштування освітніх структур у Європі – це університетський проект – метою якого запропонувати всебічний підхід до реалізації задач Болонського процесу на рівні університетів та предметних галузей. Для досягнення цих цілей недостатньо тільки базової освіти, необхідна освіта упродовж всього життя, є потреба у зміні структури кар'єри так, щоб вона сприяла мобільності студента, отриманню кваліфікації, розширенню знання й розуміння, отриманню нових навичок і компетенцій або особистісному росту. Кваліфікації можуть бути отримані за допомогою гнучких траєкторій навчання або консультування, використовуючи форми віртуальної мобільності, можливостей отримання міжнародного досвіду, без перебування за кордоном. Динаміка процесів модернізації системи вищої школи достатньо інтенсивна. Вона актуалізує та вимагає постійного розвитку академічної, методичної, комунікативної, психолого-педагогічної, дидактичної компетентності студента вищого педагогічного навчального закладу. Формуються нові вимоги до особистості фахівця, виникає потреба оволодіння такими психолого-педагогічними характеристиками, як здатність до гнучких перетворень та готовності до роботи в умовах інноваційної освітньої діяльності вищого педагогічного навчального закладу.

Європейські університети прагнуть не до одноманітності програм чи однаковим для всієї Європи, визначеними та «устаткованими» навчальним планам, а до узгодження параметрів, зближення й загальному розумінню програм.

Процес «Налаштування» освітніх структур у Європі (Tuning) почався у 2000 р. як спроба знайти точки дотику між політичними завданнями Болонського процесу та Ліссабонської стратегії та сектором вищої освіти. З часом Tuning перетворився на процес, на підхід, який дозволяє переосмислити, розробити, утілити в життя, оцінити та покращити академічні програми. Результати та методи, розроблені у ході процесу Tuning, представлено у низці публікацій Tuning. Вищим навчальним закладам запропоновано апробувати ці підходи та розробки у своїх контекстах.

Найважливішою рисою проекту Tuning є захист різноманіття освіти у Європі, яке ніяким чином не обмежують свободу студента та викладача в організації дидактичного процесу. У центрі уваги процесу Tuning не системи освіти, а структури – предметні галузі, змістова сторона освіти. Рішення у межах системи приймаються на рівні урядів, у той час як структури та зміст освіти знаходяться більшою мірою у сфері повноважень вищих навчальних закладів та компетентності викладацького складу.

Відповідно до цього на діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів та викладачів впливають об'єктивні та суб'єктивні чинники. До об'єктивних відносяться: домінуюча освітня парадигма, вимоги державних стандартів, які визначають мету навчання та вимоги до його результатів, базова освітня програма, коригуюча зв'язки між навчальними дисциплінами тощо. Суб'єктивні чинники, крім професіоналізму, у певній галузі наукового знання представлені педагогічними й дидактичними можливостями, які визначають дидактичні вподобання, комунікативні здібності, уміння будувати свою діяльність,

орієнтовуючись на особистісну діяльність студента та його результати [5].

Нові стандарти, компетентнісного формату, зорієнтовані на реалізацію нової освітньої парадигми, яка передбачає розвиток творчого потенціалу особистості, професійних якостей, здатність адаптуватись у мінливому світі, на рухливому ринку праці. Вони покликані гармонізувати український та європейський ринок освітніх послуг за одночасного збереження всіх беззаперечних надбань вітчизняної вищої школи. Вимоги до випускників та результатів засвоєння освітніх програм закладено в Державному стандарті у формі компетентностей випускника.

На законодавчому, нормативному та формальному рівнях було визначено критерії, які дозволяють визначати, вимірювати та оцінювати якість підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. При цьому основною цільовою аудиторією цих документів є студенти. Розмиваються рівні освіти та межа між підготовкою та перепідготовкою, базовою та безперервною освітою. Стандарти представляють перехід від освіти на все життя до освіти впродовж життя.

В. Сенашенко вважає, що «оволодіння компетенціями спеціаліста можливе не на етапі закінчення навчального закладу, а через деякий час після нього, коли вихідні компетенції разом з досвідом утворюють нову професійну якість, яке називається компетентністю» [7]. Отже, студентіві потрібне освітнє середовище, передбачає такі ресурсні умови та можливості, які б активно сприяли реалізації важливих педагогічних цілей вищого педагогічного навчального закладу. Під освітнім середовищем розглядається система ключових чинників, що зумовлюють, зумовлюючих навчання та розвиток особистості [6].

У контексті пропонованого дослідження ми приймаємо до уваги середовище як простір пізнання та розвитку, специфічну форму практики людства, спрямовану на перетворення дидактичного процесу з метою організації умов, які підтримують самовдосконалення студента, середовище в якому суб'єктам дії представлено можливості для розв'язання важливих освітніх проблем.

У науково-педагогічній літературі досліджено проблему розробки й проектування інтегративного освітнього простору (В. Данилова, О. Шуманова), – соціально-педагогічного феномену, що відбиває територіальний аспект організації діяльності різних освітніх систем, який забезпечує формування в майбутніх спеціалістів поліфункціональних професійних знань у єдності з практичним досвідом, сприяє виникненню множини відношень і зв'язків у сфері педагогічної діяльності, сприяє усвідомленню суб'єктами різнобічних освітніх пропозицій і професійно значущого досвіду, що проектується освітнім оточенням. До характеристик такого простору відносять «розімкненість» у життя, багатомірність й інтенсивність навчальної інформації, яка забезпечує створення умов для визначення траєкторії особистісного розвитку суб'єктів навчання. Зважаючи на означені характеристики задля досягнення мети нашого дослідження вважаємо за необхідне ввести в науковий обіг дотичні феномени дидактичне середовище та дидактичний простір. На наш погляд, дидактичний простір надає ресурси для якісної підготовки майбутнього вчителя. У свою чергу дидактичне середовище є невід'ємним складником навчального середовища – штучно побудованої системи, структура і складники якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчального процесу. Навчання і виховання через особливе пристосування й організацію оточення тих, хто, взаємодіючи з цим оточенням, здобуває освіту, розглядається як один з найефективніших принципів педагогіки.

Навчальне середовище в сучасних освітніх умовах складається у взаємодії нових освітніх комплексів – систем, інноваційних і традиційних моделей навчання, нових

стандартів освіти. Воно інтегрує зміст навчальних програм і планів, долучається до відкритого інформаційного простору та високотехнологічних засобів комунікації, навчального матеріалу, а найголовніше – до високого наукового рівня взаємовідносин, спілкування між суб'єктами освіти.

Розвивальне, навчальне, компетентнісно-орієнтоване середовище, як сукупність чинників, що визначають навчання й розвиток особистості, надає можливості студентам вищих педагогічних навчальних закладів сформуватись як професіоналам, досягти професіоналізму, сформувати дидактичну компетентність.

С. Дружилов розглядає професіоналізм як особливу якість людини, яка дозволяє систематично, ефективно та надійно виконувати складну діяльність у різноманітних умовах [3; 4]. У понятті «професіоналізм» відбивається такий ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає чинним стандартам та об'єктивним вимогам. Для отримання професіоналізму потрібні відповідні здатності, бажання та характер, готовність постійно навчатись та вдосконалювати свою майстерність. Майстерність, або педагогічне мистецтво, – це синтез визначених професійних, ділових та особистісних якостей студента, зумовлюючих ефективність педагогічного процесу.

Педагогічна майстерність формується на ґрунті досвіду, творчого осмислення засобів навчання та виражається у використанні системи ефективних методів рішення професійних задач, у високому рівні якості їх розв'язання, у єдності науки та мистецтва. Педагогічна майстерність охоплює пошук нових методів і форм рішення незліченого ряду педагогічних задач з високим рівнем успішності, органічно охоплює усі компоненти психологічної системи діяльності студента та вміщує його власний науковий пошук. Воно – продукт цілісного науково педагогічної творчості, майстерність педагога – це синтез теоретичних знань і практичних умінь. Педагогічна майстерність є синтезом розвинутого психолого-педагогічного мислення, системи педагогічних знань, навичок та умінь, емоційно-вольових засобів виразності у сукупності з високорозвинутими якостями особистості студента дозволяють йому розв'язувати навчальні завдання [2].

Усвідомлення проблеми професійності студента останнім часом пов'язують з реалізацією парадигми компетентнісного підходу (В. Адольф, В. Байденко, Ю. Варданян, О. Грохольська, Е. Зеєр, І. Зимня, М. Певзнер, С. Смирнов, Ю. Татур, А. Хуторський). Компетентність та компетенції студентів вищих педагогічних навчальних закладів є комплексними психолого-педагогічними характеристиками професіоналізму, не обмежуються тільки готовністю та здатністю до діяльності, а також включають в себе характеристики моральних якостей та норм поведінки. Із уведенням положень нового Державного стандарту освіти потребує змін процес навчання. Студенти вищих педагогічних навчальних закладів перетворюються на суб'єктів ринкових відносин у конкурентному середовищі. Інноваційні процеси в освіті ускладнюють зміст діяльності, змінюють цілі, формують навчальне середовище, вимагають навичок та умінь, які дозволяють швидко знаходити вихід зі складних ситуацій, актуалізують необхідність володінням навичками організації науково-дослідної роботи, сприяють розвитку продуктивних взаємозв'язків між навчанням і науковими дослідженнями. Під час організації дидактичного процесу треба мати на увазі потребу надати можливість студенту реалізувати нестандартні аспекти своєї діяльності.

Аналіз нового Державного стандарту надає змогу зробити висновок про те, що етап переходу вищих педагогічних навчальних закладів до дворівневого навчання якісно перетворює дидактичне навчальне середовище та пов'язано зі змінами психолого-

педагогічних характеристик студентів. Маючи великий дидактичний потенціал, студент вищого навчального педагогічного закладу перетворює традиційні підходи до організації навчального процесу, визнає невизначеність умов, необхідність нестандартних рішень, цілей та способів їх досягнення в організації нових взаємин між суб'єктами навчального процесу.

З огляду на це у студентів виникає потреба вибудовувати власні, індивідуальні навчальні стратегії. Термін «індивідуальність» походить від латинського *individuitas* – неподільність та означає сукупність своєрідних особливостей і певних властивостей людини, які характеризують її неповторність і виявляються в рисах, специфіці інтересів, якостей, що відрізняють одну людину від іншої. Індивідуальність визначає людину як автора власного життя, як творця унікального життєвого шляху носія багатогранної неповторності, авторського світобачення. Індивідуальність визначається витвореною нею духовно-практичною реальністю, що є сукупним результатом саморефлексії [8].

Поєднавши ці поняття, маємо власне визначення індивідуальної стратегії – загальний, недеталізований шлях навчальної діяльності, властивий певній особі, який охоплює тривалий період, або особистісний спосіб досягнення навчальної цілі.

У сучасній літературі можна також виокремити дві основні концепції стратегії – філософську й організаційно-управлінську. Філософська концепція наголошує на загальному значенні стратегії для особистості. Індивідуальну стратегію можна розглядати як філософію, якою має керуватися людина, що її має. Із цієї точки зору індивідуальна стратегія це:

- позиція, спосіб життя, що не дає зупинитися на досягнутому, а орієнтує на постійний розвиток;
- інтегральна частина самостійної роботи студента, що дозволяє усвідомити майбутнє;
- процес мислення, інтелектуальні вправи, які потребують спеціальної підготовки, навичок і процедур;
- відтворювана цінність, що надає змогу досягти найкращих результатів активізацією самостійно-пізнавальної діяльності.

Індивідуальну стратегію можна визначити як шаблон логічної, послідовної поведінки, яка складається у студента свідомо чи стихійно. Організаційно-управлінська концепція стратегії пов'язана з конкурентними діями, заходами та методами здійснення стратегічної діяльності на підприємстві. У фундаментальній праці І. Ансоффа «Стратегічне управління» наводиться таке визначення стратегії: «За своєю сутністю стратегія є переліком правил для прийняття рішень, якими людина користується в своїй самостійно-пізнавальній діяльності» [1]. Стратегія тут – це стрижень, навколо якого концентруються всі види пізнавальної діяльності. Індивідуальна стратегія – це довгостроковий курс розвитку особистості, спосіб досягнення цілей, який вона визначає для себе, керуючись власними міркуваннями в межах своєї поведінки.

Кожен процес чи явище можуть давати лише те, що є в їхньому потенціалі. Індивідуальна стратегія – це багатогранне та дуже ефективне для навчальної діяльності студента творіння, яке, між іншим, не є панацеєю від всіх негараздів у навчанні. Тому важливо чітко визначити, чого саме не треба очікувати від індивідуальної стратегії [9].

Згідно з проектом Tuning вища освіта покликана озброїти студентів новітніми знаннями, навичками та компетенціями. Організовуючи дидактичний процес у вищій школі, необхідно виявляти суб'єктність позицій, зберігаючи при цьому фундаментальну частину навчальних програм (бакалавр, спеціаліст, магістр), у готовності поєднати та враховувати



базову та варіативну частини (відповідно до прийнятних значень базової частини програми).

Відповідно, проблема ефективної організації дидактичного процесу тісно пов'язана із суб'єктною ідентичністю студента вищого педагогічного навчального закладу.

Суб'єктність, перш за все, виявляється:

- у входженні до професії через прийняття нових норм та цінностей, ціннісно-смыслових орієнтацій, які регулюють діяльність студентів;
- в активному оволодінні сучасними технологіями діяльності (практико-перетворювальна спрямованість);
- у творчості й інноваційності діяльності в навчальному процесі;
- у створенні та підтримці широкої бази новітніх знань;
- у розвитку рефлексивних властивостей та якостей;
- в активній участі у процесі розроблення нових навчальних програм та їх втіленню у процес навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Інваріантна частина стандарту зберігає єдиний освітній простір на теренах України та визначає базові компетенції, загальні для усіх видів професійної діяльності. Варіативна частина враховує потреби ринку праці області та регіону, що дає студенту можливість отримати поглиблені знання, навички та компетенції для успішної професійної діяльності, а також є засобом реалізації індивідуальних маршрутів навчання під час організації дидактичного процесу. Отже, реалізація варіативного аспекту в організації навчального процесу безпосередньо пов'язана з динамікою змін у таких психолого-педагогічних характеристиках студентів, як індивідуальність, суб'єктність, мотивація.

Згідно з Державним стандартом у навчальній діяльності студента мають бути присутні дисципліни за вибором, факультативи, спецкурси, тренінги, які дозволять індивідуалізувати траєкторії навчання студентів, враховуючи їхні пізнавальні та професійні інтереси. Уведення рівнів вищої освіти зобов'язує будувати гнучкі індивідуально-спрямовані маршрути навчання, нелінійні освітні процеси.

У дидактичному аспекті складники сучасного освітнього контексту відбиваються у принципово новому підході до формулювання освітніх цілей та задач. Позитивні зміни виявляються в подальшому зростанні рівня сформованості компетентностей (в тому числі й дидактичної), розширенні професійності та майстерності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Створюються умови для організації такого навчального процесу де, з одного боку, є сукупне перебування, сукупна діяльність тих, хто навчається, а з іншого, – враховуються індивідуальні особливості та реалізуються особистісні цілі та навчальні потреби кожного студента вищого педагогічного навчального закладу.

В основу розроблення освітніх стандартів вищих навчальних закладів покладено розумне поєднання фундаментальної освіти та професійно-прикладної підготовки, а також самостійний збір, виявлення, систематизація та розробка пакету взаємопов'язаних компетенцій студентів-випускників з урахуванням Державного стандарту, рамок кваліфікації та діалогу вищого навчального педагогічного закладу з ринком праці. Головна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, щоб українська система освіти не втратила своєї фундаментальності, отримала практико-орієнтований зміст, а студент став головним об'єктом ціннісної парадигми освіти.

### Література

1. **Ансофф И. И.** Стратегическое управление / И. И. Ансофф. – Москва : Прогресс, 1987. – 253 с.
2. **Грохольская О. Г.** Проблемы теории обучения: [монографія] /

О. Г. Грохольская. – Иркутск : Оттиск, 2007. – 340 с. **3. Дружилов С. А.** Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С. А. Дружилов. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2002. – 242 с. **4. Дружилов С. А.** Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : [науч.-публицист. альманах]. – Новокузнецк. – 2005. – Вып 8. – С. 26–44. **5. Игнатъева Е. Ю.** Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: [монография] / Е. Ю. Игнатъева. – Санкт-Петербург : ЛЕМА. 2012. – 300 с. **6. Кулюткин Ю. Н.** Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1995. – 196 с. **7. Сенашенко В. С.** О компетенциях, квалификации и компетентности / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 18–23. **8. Чепя М.-Л. А.** Шлях від народження до смерті: осмислення сутнісних рівнів людського розвитку / М.-Л. А. Чепя // Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук. праць]. – Київ, 2001. – Т. III. – Ч. 2. – С. 123–129. **9. Шершньова З. Є.** Стратегічне управління: [навч. посіб.] / З. Є. Шершньова, С. В. Обнорська. – Київ : КНЕУ, 1999. – 384 с.

УДК 378.124:37013

*Інна Харченко, Сергій Харченко*

## **ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ**

Харченко І. І., Харченко С. М. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та шляхи її підвищення.

У статті розглянуто явище педагогічної майстерності викладача вищої школи, його особливості і структуру. Здійснено аналіз впливу педагогічної майстерності викладача на якість навчання у вищій школі. Узагальнено досвід вищих навчальних закладів щодо впровадження форм організації методичної роботи.

*Ключові слова:* педагогічна майстерність, професіоналізм, викладач вищого навчального закладу, педагогічні здібності, форми методичної роботи.

Харченко И. И., Харченко С. Н. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы и пути его повышения.

В статье рассмотрено явление педагогического мастерства преподавателя высшей школы, его особенности и структуру. Проведен анализ влияния педагогического мастерства преподавателя на качество учебы в высшей школе. Обобщен опыт вузов по вопросу внедрения форм организации методической работы.

*Ключевые слова:* педагогическое мастерство, профессионализм, педагогические способности, преподаватель высшего учебного заведения, формы методической работы.

Kharchenko I. I., Kharchenko S. N. Pedagogical excellence of higher school teachers and the ways of its increase.

The article analyzes the phenomenon of pedagogical excellence of higher school teachers as well as its features and structure. The influence of pedagogical excellence on the quality of studies at high school is analyzed. The experience of methodological work forms implementation among the higher educational establishments is generalized.

*Key words:* pedagogical excellence, professionalism, pedagogical capabilities, instructors, methodological work forms.

Нині в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового освітнього простору. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу. Перед вищою школою поставлено нові цілі і завдання, основним напрямом діяльності якої має стати задоволення потреб особистості у знаннях, які б можна було використовувати залежно від нових умов перетворення суспільства. А це насамперед вимагає належного кадрового супроводу, упровадження науково-обґрунтованої підготовки викладацьких кадрів для вищої школи.

В епоху новітніх інформаційних технологій, в період розвитку дистанційного навчання, пріоритетним джерелом систематизованої трансляції знань, їх незамінним ретранслятором є викладач, який забезпечує високу якість освіти. Це зумовлює потребу педагога в постійному самовдосконаленні, саморозвиткові, підвищенні своєї професійної майстерності. У контексті цієї проблеми особливий інтерес становить формування педагогічної майстерності. На сучасному етапі розвитку освіти вищому навчальному закладу потрібен викладач лабільний, спроможний до саморозвитку й самовизначення в ситуації, яка постійно змінюється, відкритий до соціального замовлення освіти, готовий до самовдосконалення, якісної, майстерної реалізації знань, умінь та навичок у професійній діяльності.

Однією з передумов розв'язання важливого і складного завдання з підготовки конкурентноздатних фахівців є розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи, зокрема, шляхом покращання психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів та формування їх готовності до професійного самовдосконалення, саморозвитку, а через нього – продуктивної педагогічної діяльності. Масштабність досліджуваної проблеми вимагає розгляду розвитку педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу як багатофакторного, складного процесу.

Теоретичні засади формування педагогічної майстерності викладача вищої школи розроблені в працях Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка, О. Захаренка, І. Зязюна. Проблемою визначення сутності і змісту педагогічної майстерності опікувалися вітчизняні і зарубіжні дослідники А. Кузьмінський, І. Зязюн, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Щербаков, Н. Кухарев. Структуру педагогічної майстерності досліджували В. Кан-Калик, І. Кривонос.

Під час дослідження ми звернули увагу на вивчення наукових надбань, пов'язаних із підготовкою науково-педагогічних працівників, підвищенням їхньої кваліфікації та педагогічної майстерності в системі вищої професійної освіти, висвітлених у працях таких науковців: О. Коваленко, В. Гриньової, Н. Корогод, К. Корсак, В. Косарева, М. Романенка, В. Семиченко.

*Мета статті* – визначити сутність поняття «педагогічна майстерність», виокремити головні складники майстерності педагога, шляхи підвищення педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу, проаналізувати, які форми методичної роботи та методи навчання використовуються для розвитку й удосконалення майстерності викладання у вищому навчальному закладі.

Результати дослідження засвідчили, що, незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених проблемі педагогічної майстерності, однозначне розуміння сутності цього поняття фактично відсутнє і досить часто ототожнюється з професійною компетентністю.

Показниками успішної професійної діяльності викладача є комплекс таких взаємопов'язаних характеристик, як: педагогічна майстерність, професійна компетентність, професіоналізм, педагогічні здібності, між якими наявний зв'язок.

Під професійною компетентністю викладача розуміємо інтегроване особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних знаннях, практичних уміннях і особистісних якостях, що мають професійне значення, та досвіді, які забезпечують готовність до виконання педагогічної діяльності на високому рівні її самоорганізації. Що стосується педагогічної майстерності, то в українському педагогічному словнику це поняття визначається як характеристика високого рівня педагогічної діяльності, який ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді.

Науковець І. Зязюн розглядає сутність педагогічної майстерності з різних сторін: як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (за умови, що ми характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності) тощо. Власне «педагогічну майстерність» автор характеризує як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [2, с. 30]. За визначенням І. Зязюна, педагогічна майстерність – це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога. Її складниками є: 1) гуманістична спрямованість; 2) професійні знання; 3) педагогічні здібності; 4) педагогічна техніка.

Педагогічна майстерність у дослідженні розглядається як високе мистецтво здійснення вмотивованої навчально-виховної діяльності на основі засвоєної системи знань, умінь і навичок, особистісних якостей і педагогічного досвіду та виявляється в комплексному розв'язанні завдань освіти, виховання і розвитку на рефлексивному підґрунті. Педагогічна майстерність розглядається як складне, динамічне, інтегроване особистісне утворення, що включає стійке прагнення людини до діяльності в педагогічній галузі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, комплекс індивідуальних психічних і характерологічних особливостей, що забезпечують високу ефективність її подальшого професійного функціонування. Педагогічна майстерність включає: особистісний компонент, як єдність мотиваційно-ціннісної складової (професійно-педагогічної спрямованості) й індивідуально-психологічних особливостей (загальних і професійно-педагогічних здібностей); інформаційно-теоретичний компонент: спеціальні, методологічні, психолого-педагогічні знання; діяльнісний компонент, який поєднує педагогічну технологію та техніку.

З'ясуємо, які вміння викладача і яким способом виявляються в підготовці й проведенні навчального заняття. Як відомо, організаційними етапами заняття є підготовчий етап, етап реалізації і аналітичний етап після завершення заняття. Підготовчий етап передбачає розроблення ідеї навчального заняття, створення його проекту, прогноз майбутнього заняття, створення моделі, підготовку методичного забезпечення. На цьому етапі практичної діяльності викладача реалізуються його гностичні, проєктивні, конструктивні й організаційні, аналітичні уміння. Характер реалізації підготовчого етапу залежить від викладача. Позитивні наслідки підготовчого етапу забезпечують, як правило, викладачі із творчою спрямованістю, відповідальні, організовані, сумлінні, добросовісні, із здатністю до аналізу. Набутий досвід, безперечно, позитивно впливає на якість підготовки викладача до заняття, оскільки надає змогу передбачити, що не зрозуміло студентам, але й водночас досвід є чинником, що може сприяти розвитку консерватизму викладача, його небажання використати нові підходи під час проєктування навчального заняття.

Можна виокремити низку компонентів у структурі педагогічної майстерності педагога:

1. Дидактичні здібності – здатність доступно і зрозуміло передавати студентам навчальний матеріал, викликати інтерес до предмета, збуджувати у студентів активну самостійну думку.

2. Академічні здібності – здібності до відповідної галузі науки. Здібний педагог повинен володіти предметом не тільки в обсязі навчального курсу, а значно ширше і глибше, постійно стежити за новинками у своїй галузі, абсолютно вільно володіти матеріалом, виявляти до нього великий інтерес, виконувати наукову роботу, впроваджувати сучасні новітні методики викладання, активно застосовувати в навчальному процесі Інтернет, комп'ютерні технології та програми.

3. Перцептивні здібності. Велику роль відіграють перцептивні (тобто здатність визначати емоційний стан людини за її мімікою, позою, жестами) та сугестивні (здатність чинити вплив на людину, змінюючи характер її діяльності) уміння викладача. У процесі навчання ці групи умінь набувають різного значення. За мімікою, позою та жестами студентів викладач визначає їхній стан готовності до заняття, прагнення брати активну участь у навчальній діяльності або бажання уникнути її, психофізичний стан, рівень розуміння навчального матеріалу або рівень утруднень при осмисленні тощо. Результати спостережень дозволяють викладачеві коригувати навчальний процес і міжособистісні стосунки, що складаються в ньому.

4. Мовні здібності – уміння ясно і чітко висловлювати свої думки і почуття засобами мови, а також міміки і пантоміміки. Це одна з найважливіших здібностей у професії педагога, тому що в навчальному процесі передача інформації має переважно словесний характер.

5. Організаторські здібності. Організаторський компонент педагогічної діяльності є чи не найважливішим, тому що від сформованості цієї групи умінь залежить рівень і якість практичної роботи викладача. До організаторських здібностей та умінь можна віднести: уміння організувати свою власну діяльність відповідно до поставленої мети; вміння раціонально розподіляти час діяльності; здатність до самоконтролю, вміння дотримуватись плану діяльності; здатність контролювати темп навчання; уміння організувати навчальну діяльність студентів і контролювати їх діяльність, переключати студентів на інший вид діяльності; уміння здійснювати контроль за діяльністю студентів, оцінювати якість виконаної ними роботи; вміння формувати вимоги до студентів і домагатися їхнього виконання; вміння створити ситуацію співучасті студентів під час навчального процесу.

6. Здатність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності має особливе значення. Здібний, досвідчений педагог повинен уважно стежити за змістом і формою викладу матеріалу, за розгортанням своєї думки (або думки студента), одночасно тримати в полі зору всіх студентів, вчасно реагувати на ознаки стомлення, неухважності, нерозуміння, помічати усі випадки порушення дисципліни і, нарешті, стежити за власною поведінкою (позою, мімікою і пантомімікою, ходом). Недосвідчений викладач, нерідко захоплюючись викладом матеріалу, не помічає в цей час студентів, а якщо намагається уважно спостерігати за ними, то втрачає при цьому логіку викладу.

7. Комунікативні здібності – здібності до спілкування зі студентами, уміння знайти до них правильний підхід, налагодити з ними доцільні з педагогічного погляду взаємини, педагогічний такт.

Показники професійної готовності випускника вищого навчального закладу,

трансформуючись у кінцевому результаті в професійну компетентність, розглядаються як основа розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи. Обґрунтована структура педагогічної майстерності сучасного викладача вищого навчального закладу охоплює: професійну компетентність (система необхідних знань, умінь і навичок, володіння сучасними технологіями і стратегіями розв'язання дидактичних проблем, презентабельність особистого досвіду, здатність до одержання і трансформації необхідної інформації тощо; готовність до творчої професійної діяльності (вмотивоване професійне самовизначення, здатність до рефлексії, досвід педагогічної роботи, професійна мобільність, наявність програми самовдосконалення тощо); педагогічні здібності (перцептивні, креативні, комунікативні, емоційно-регулятивні); особистісні якості, що мають професійне значення (цілеспрямованість, толерантність, чесність, оптимізм тощо); педагогічну техніку (мовлення, міміка, театралізація, організація педагогічної взаємодії, адекватне спілкування тощо).

Шляхи розвитку педагогічної майстерності передбачають: орієнтацію на упередження ймовірних кількісно-якісних соціально-економічних і культурологічних характеристик розвитку суспільства; урахування тенденцій навчально-виховних завдань; осмислення та адаптації взаємопов'язаних процесів глобалізації й одночасної регіоналізації освітніх систем; забезпечення формування особистості як суб'єкта свого самовизначення на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів. Як зазначає М. Фіцула, з метою підвищення професійної майстерності викладачів у ВНЗ використовують різноманітні форми методичної роботи: а) науково-практичні конференції викладачів; б) загальні конференції педагогічних працівників вищої школи, де обговорюється стан навчально-виховного процесу у ВНЗ, на факультетах, а також перспективи розвитку фахових спеціальностей; в) засідання вченої ради закладу, на яких детально аналізують рівень професійної підготовки студентів, стан навчально-виховної роботи на факультетах, обговорюють і затверджують перспективний план роботи вищого навчального закладу за окремими проблемами (наприклад, науково-дослідна робота студентів, методична робота з викладачами та ін.), а також розглядають досвід роботи кафедр, факультетів щодо впровадження нових технологій навчання студентів; г) методичні семінари; г) засідання кафедр, на яких обговорюють результати роботи викладачів щодо вдосконалення навчально-виховної роботи зі студентами; д) інструктивно-методичні наради, які проводяться деканами факультетів; е) індивідуальна самоосвітня робота викладача вищої школи; е) індивідуальні та групові консультації із завідувачами кафедр та викладачами з реалізації управлінських функцій або для надання конкретної методичної допомоги кафедрам з питань планування роботи, визначення змісту, форм наукової, організаційно-методичної роботи. Ефективними формами методичної роботи, як визначає М. Фіцула, є написання і підготовка до видання конспектів лекцій, методичних матеріалів до семінарських занять, лабораторних робіт, курсового та дипломного проектування, практики і самостійної роботи студентів; розроблення робочих навчальних планів, робочих навчальних програм; розроблення і постановка нових лабораторних робіт; підготовка комп'ютерного програмного забезпечення навчальних дисциплін: складання екзаменаційних білетів, завдань для проведення модульного, тестового і підсумкового контролю; розроблення і впровадження наочних навчальних посібників (схем, діаграм, стендів, слайдів тощо), нових форм, методів і технологій навчання; вивчення і впровадження передового досвіду організації навчального процесу; підготовка персональних художніх виставок та ін. [5, с. 333].

Дотримуючись точки зору М. Фіцули, на нашу думку, є дієвими такі форми науково-методичної роботи, як: засідання вченої ради академії; науково-практичні конференції;

круглі столи; засідання вченої ради факультетів; методичні семінари; виробничі наради; засідання кафедр; інструктивно-методичні наради, які проводяться деканами факультетів; робочі групи; індивідуальна самоосвітня робота викладача; «Школа педагогічної майстерності»; «Майстер-клас»; виставка кращого навчально-методичного забезпечення дисциплін; конкурс на краще навчальне видання; огляд-конкурс за номінаціями «Краща кафедра», «Кращий викладач»; стажування; наставництво; взаємовідвідування занять.

Як бачимо, рівень педагогічної майстерності викладача вищої школи є важливим чинником навчально-виховного процесу, він позначається на результатах навчання студентів, на формуванні їх як особистостей. У свою чергу, розвиток педагогічної майстерності викладача корелює з його ставленням до себе, вимогами до своєї діяльності, особистісними якостями. Можна вивчити свій фаховий предмет, мати систему психолого-педагогічних знань, але це не забезпечить відповідної майстерності.

Комплексне використання активних форм і методів сприяє закріпленню теоретичних знань, озброєнню викладачів необхідним методичним арсеналом розв'язання сучасних освітніх проблем вищої школи, формують здатність до рефлексії, уміння використовувати одержану інформацію в нових умовах, а також удосконалювати свої інтелектуальні, світоглядні і комунікативні якості.

Сучасна вища школа має багатий арсенал форм підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників, для дипломованого фахівця різноманітні форми організації методичної роботи, організовані на робочому місці, є способом підвищення професійної майстерності. У подальшій своїй роботі ми плануємо вивчити досвід аграрних ВНЗ щодо використання педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання.

### Література

1. **Заболоцька О. С.** Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заболоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Випуск 40. – Педагогічні науки. – С. 63–68.
2. **Зязюн І. А.** Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – Київ : Вища школа, 1997. – С. 30–49.
3. **Ортинський В. Л.** Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. **Обривкіна О. М.** Сучасні форми методичної роботи з підвищення педагогічної майстерності викладачів в університеті [Електронний ресурс] / О. М. Обривкіна. – Режим доступу: [//www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/nvnau\\_ppf/2010/10oom.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnau_ppf/2010/10oom.pdf).
5. **Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2006. – 352 с.

УДК 378.147

*Наталія Чувасова*

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Чувасова Н. О. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки.

У статті на основі зіставлення, порівняння, узагальнення наукової інформації феноменів «творчість», «творча особистість», «потенціал», «творчий потенціал» розглядаються різні підходи до визначених понять. Виокремлено якості, чинники творчого потенціалу та риси його розвитку.

*Ключові слова:* творчість, творчий процес, творча особистість, творчий потенціал.

Чувасова Н. А. Формирование творческого потенциала будущих учителей химии и биологии в процессе профессиональной подготовки.

В статье на основе сопоставления, сравнения, обобщения научной информации феноменов «творчество», «творческий процесс», «потенциал», «творческий потенциал» рассматриваются различные подходы к определению этих понятий. Выделены качества, факторы творческого потенциала и черты его развития.

*Ключевые слова:* творчество, творческий процесс, творческая личность, творческий потенциал.

Chuvasova N. A. Forming the creative potential of future teachers majoring in chemistry and biology in the process of training.

Different approaches to the definition of such concepts as «creativity», «creative process», «potential», «creative potential» are analyzed on the basis of comparison and compilation of scientific information.

*Key words:* creativity, creative process, creative personality, creative potential.

Формування творчої особистості майбутнього вчителя є сьогодні однією з актуальних проблем, оскільки підготовка до професійної діяльності досягає мети, якщо в результаті вдається сформуванню ініціативного, творчо активного фахівця, здатного у свою чергу формувати творчу особистість учня. В умовах суспільної ситуації, що склалася на початку ХХІ століття в Україні, пріоритетом освіти стає становлення і розвиток творчої, активної особистості, з чітко вираженою суб'єктною позицією і творчим потенціалом. Важлива роль у цьому процесі належить учителям, професійна підготовка яких вимагає постійної модифікації, пошуку нових підходів, педагогічних технологій, прийомів і засобів.

Проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку творчих якостей, умінь, науково-педагогічного стилю мислення та діяльності висвітлюються у чисельних дослідженнях (Б. Ананьєв, В. Андреев, І. Бех, Н. Вишнякова, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Клепиков, П. Кравчук, Н. Кузьміна, І. Кучерявий, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, Н. Посталюк, М. Поташник, В. Радул, В. Рибалка, В. Роменець, С. Сисоєва, Т. Сущенко, О. Чаплигін та ін.).

А. Алексюк розглядає вищу педагогічну освіту як фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. На думку науковця, вища педагогічна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, усебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України [1, с. 248].

Рушійною силою і джерелом розвитку особистості є її творчий потенціал. Ця проблема знайшла своє відображення у працях таких науковців, як: Б. Ананьєв, В. Асеев, Є. Варламова, А. Матюшкін, М. Муканов, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Степанов, Р. Ткач, Д. Узнадзе та інші. Вони розкривають саме поняття «творчий потенціал особистості», розглядаючи його на рівні вивчення потенційних і актуальних характеристик людини. Основна ідея у працях згаданих науковців полягає в тому, що творчий потенціал інтерпретується як категорійна форма творчої активності особистості. Динаміка й розвиток творчого потенціалу – це діалектичний процес переходу потенційного та інтелектуального в актуальне функціонування творчої активності, своєрідного плану продуктивної діяльності, її



програми на основі ретроспекції та моделювання перспектив.

Поняття «творчий потенціал» вказує на зв'язок особи і творчості через індивідуальні якості особистості, її мотиваційну структуру, ціннісні орієнтації, активність. Так, П. Кравчук визначає творчий потенціал як сукупність можливостей цілеспрямованої перетворювальної діяльності, у якій відбивається характер взаємозв'язку усіх здібностей людини, як інтегративну якість, що визначає міру можливостей сутнісної творчої сили особистості в реальній практиці і наддіяльнісних взаємовідносинах і стосунках, підкреслюючи, що творчий потенціал є властивістю особистості «взаємопов'язувати», інтегрувати її дії для цілеспрямованого подолання конкретної суперечності з метою виходу за межі звичайного, досягнутого. Цілісність особистості, на думку автора, є інтегральним явищем, що об'єднує різні якості особистості та виявляється за допомогою творчої сили, яка визначається змістом і рівнем розвитку потенційних можливостей до перетворення, «виявляє» себе завдяки творчим здібностям. Потенційні творчі можливості виявляються в діяльності за наявності певних причин і умов, причому результати творчості залежать також від ступеня розвитку творчого потенціалу [4, с. 24–25].

Н. Посталюк розглядає творчий потенціал як інтегрований вияв найрізноманітніших якостей особистості. Науковець вважає, що творчу особистість визначають не тільки високий творчий потенціал, але й ступінь її активності в його реалізації [7, с. 49–50].

О. Клепиков, І. Кучерявий характеризують реалізацію творчого потенціалу особистості через її активність. Поняття «творчий потенціал» науковці трактують як якість людини, за допомогою якої реалізується наявна і можлива діяльність у формі праці, пізнання і спілкування [5, с. 32].

І. Драч визначає творчий потенціал особистості як складне особистісно-діяльнісне утворення, яке сприяє появі нестандартних, оригінальних рішень і складається з таких компонентів: мотивація до активної пізнавальної діяльності (потяг до творчості, спрямованість на самореалізацію, пізнавальна потреба, спрямованість на досягнення мети, прагнення до успіху); творчі здібності (уява, пам'ять, нестандартне мислення, фантазія, інтуїція); досвід творчої діяльності (знання, уміння та навички щодо розв'язання нестандартних задач і прийняття нестандартних рішень); характерологічні особливості особистості (активність, ініціативність, упевненість, наполегливість, працездатність, комунікативність, організованість, самостійність) [8, с. 27].

Феномен творчого потенціалу є цілісним, але внутрішньо суперечливим явищем, загальним і необхідним моментом суб'єктивної діяльної здатності людського індивіду. Це інтегральна властивість у вигляді здібності, що надає змогу людині здійснювати предметну діяльність. Означена властивість є результатом природної й соціальної активності, що стимулюється певними умовами, і зовнішньо виявляється у праці або доцільній діяльності [1, с. 19].

С. Сисоева вказує на реалізацію творчих можливостей особистості і в предметній діяльності, і в житті. Науковець обґрунтувала систему творчих якостей особистості, що відображає її спрямованість на творчу діяльність, характерологічні особливості, творчі уміння, індивідуальні особливості психічних процесів, які сприяють успіху у творчій діяльності, і за рахунок яких людина здатна діяти як творчо-активний суб'єкт. Одноманітна педагогічна діяльність педагога, по-перше, знищує його самого як особистість і як педагога, по-друге, губить мотивацію діяльності та самовдосконалення у вихованців і, по-третє, формує таких же сірих особистостей [6, с. 119–120].

Творчий потенціал учителя не є суто природним даром, який отримує або не отримує

людина з народження. Для вчителя здатність до творчого розв'язання педагогічних проблем є неодмінною умовою його професійної діяльності. А отже розвиток творчих здібностей, творчого потенціалу майбутніх учителів завжди перебував і перебуває в центрі уваги системи педагогічної освіти.

Творча педагогічна діяльність майбутнього вчителя – це тільки одна грань педагогічної творчості, головним критерієм якої є забезпечення творчого розвитку особистості учня. Творча педагогічна діяльність кожного майбутнього вчителя має свої індивідуальні особливості, а тому кожен студент потребує особливого до себе підходу.

Творчий потенціал, як динамічна структура особистості, охоплює комплекс творчих задатків, які виявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання. Він базується на уявленні і фантазії, асоціативних зв'язках, багатстві інтуїтивних процесів, емоційній різноманітності й емпатійних почуттях, які здійснюються у процесі творчої діяльності. На думку С. Степанова, творчий потенціал – це психоенергетична напруга, що виникає між устремліннями, можливостями та реальним життям людини. Він реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізоване, на устремління за межі самого себе. За допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи або у процесі виховання та освіти. Воно і визначає унікальність і життєву стратегію особистості [7, с. 153].

В. Каменська та І. Мельникова розуміють творчий потенціал як особистісні особливості творчо обдарованої людини, пов'язані зі створенням ними нових матеріальних й ідеальних продуктів. Творчий потенціал – системне (багаторівневе, багатовимірне) психічне утворення, яке не тільки містить інтелектуальний потенціал, а й пов'язаний з мотивацією, емоціями, рівнем естетичного розвитку, екзистенційними, комунікативними параметрами, компетентністю тощо [1, с. 3].

Творчий потенціал особистості розглядається нині науковцями як складна, нелінійна, відкрита й самоорганізована система, яка визначає гуманістичну спрямованість світосприйняття, дій і вчинків, високу адаптивність, здатність до творчої самореалізації й духовного саморозвитку у просторі соціального і професійного життя. З огляду на такий зміст творчого потенціалу особистості в сучасних умовах саме ціннісно опосередкований творчий потенціал має стати головним об'єктом уваги у процесі розвитку особистості.

Для розуміння самої постановки питання про творчий потенціал особистості виокремлюють низку чинників: задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості). Саме останній чинник визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка є відкритою «можливістю» самоактуалізації, володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації.

Якщо зусилля майбутнього вчителя хімії та біології перевищують за потужністю і реалізацією його наявні ресурси (прагнення й цінності особи вищі, ніж її актуальні ресурси), то він власними зусиллями збільшує свої ресурси й можливості (як психологічні, так і матеріальні), а отже й горизонти свого саморозвитку. У цьому випадку можна говорити, що студент, виявляючи творчий потенціал, одночасно його і нарощує. Творчий потенціал, реалізуючись у творчих зусиллях, пов'язує можливості студента і його реальне життя в єдиний процес життєтворчості, у якому кожна мить може бути народженням нових можливостей і їх реалізацією.

Творчий потенціал майбутнього вчителя хімії та біології має комплексний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності: на біопсихологічному, психологічному, соціальному й духовному. Як феномен, що розвивається, творчий потенціал має специфічні підструктури, взаємодія яких забезпечує сталість і цілісність творчих виявів людини, його динаміку в цілому.

Неоднозначність трактування поняття «творчий потенціал» означає, що воно є багатовимірним.

Творчий потенціал майбутнього вчителя хімії та біології, як і творча активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до їх можливостей. Мотивація ж творчої особистості виявляється в тенденції до пошуку й ризику, заснованих на бажанні досягнути й перевірити свої творчі можливості. Виходячи з головних постулатів гуманістичної психології, психології особистості школи С. Рубінштейна про безмежність можливостей розвитку творчого потенціалу, необхідно розуміти, що сама особистість тільки власним вибором може реалізувати або ж ні свою творчу унікальність (нарощувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу).

Творчий потенціал студента розуміється нами як невід'ємний складник сукупної культури майбутнього вчителя хімії та біології, що вміщує наявні та потенційні здатності й можливості до створення чогось нового або перетворення пізнаного, як відкритість особистості до змін та самовдосконалення. Одночасно творчий потенціал майбутнього вчителя є провідним чинником урізноманітнення та розвитку сукупної професійної культури педагога.

Водночас творчий потенціал студента не можна розглядати як статичний. Він динамічний, постійно зазнає трансформацій і є складником сукупної професійної культури майбутнього учителя хімії та біології, а отже, правомірно говорити про його розвиток у системі вищої педагогічної освіти.

Як бачимо, автори, говорячи про один феномен, удосконалюючи визначення творчого потенціалу, до змісту уводять все нові і нові нюанси, систематизацію яких спробувала подати О. Буторіна [3, с. 35]. Ось як розуміється творчий потенціал різними авторами:

- здатність до творчості;
- інтелектуальна творчість;
- щось нове, оригінальне;
- віддалені асоціації;
- реструктурування цілісної системи;
- незвичайне кодування інформації;
- дивергентне мислення;
- результат (або відсутність) внутрішньоособистісних конфліктів;
- вихід за межі вже наявних знань;
- нетрадиційне мислення, яке дозволяє швидко розв'язати проблемну ситуацію тощо.

Але і цей список неповний. Пишуть також про «ефективну самостійність» як системну якість, що є окремим виявом творчого потенціалу [8, с. 48].

Аналіз літератури з проблеми творчого потенціалу показав, що поняття «творчий потенціал» можна розглядати у двох напрямках: творчий потенціал як психічний процес і творчий потенціал як творче ставлення до життя.

По суті творчий потенціал у широкому сенсі – це структура характеристик, властивих творчим особистостям. При цьому якщо творчий потенціал у вузькому сенсі вимірюємо, то в

широкому сенсі – тільки прогнозуємо з урахуванням ступеня вираженості особистісних особливостей. Тому вивести якийсь узагальнений показник (коефіцієнт) творчого потенціалу досить важко [1, с. 56].

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень можна виокремити такі найважливіші риси розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології:

- високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- пошуково-перетворювальний стиль мислення;
- розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виокремлювати головне тощо);
- проблемне бачення ситуацій та подій;
- творча фантазія, розвинена уява;
- специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику у професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм);
- специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці);
- комунікативні здібності;
- здатність до самоуправління;
- високий рівень загальної культури.

Отже, творчий потенціал як ціннісно-особиста категорія є суттєвим резервом самоактуалізації майбутніх учителів хімії та біології і значною мірою постає своєрідним механізмом адаптації особистості до соціальних змін. Для того щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, студент має не просто адаптуватися до нової ситуації, а й бути спроможним змінювати її, змінюючись і розвиваючись при цьому сам.

Важливість проблеми формування творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у процесі навчання у вищих навчальних закладах визначають її значення: соціальне, тому що формується не просто нова людина з особливим складом мислення, здатна до радикальних змін і перетворень, а спеціаліст нової формації, який долучиться до прогресивних перетворень у суспільстві; наукове, тому що слугує засобом пізнання творчих здібностей у галузі педагогічної творчості.

Творчий потенціал особистості не є сталим явищем, багажем, який людина носить все життя в незмінному вигляді. Він змінюється, розвивається, збагачується, і в цьому розумінні є невичерпним. Не може бути й певної норми розвитку творчого потенціалу або якогось загального стандарту. Рівень розвитку творчого потенціалу в кожного студента свій. Цей факт виключає усереднення в освіті, зумовлює необхідність особистісно зорієнтованого навчання, урахування специфіки професійної підготовки студентів, їх інтересів і потреб, здібностей і можливостей.

З огляду на викладене, ми розуміємо творчий потенціал майбутнього вчителя хімії та біології як відносно самостійну, динамічну систему, інтегральну властивість особистості, що відображає її мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості, характерологічні особливості, досвід творчої діяльності, індивідуальні особливості психічних процесів, які виявляються як здатність інтегрувати її дії для цілеспрямованого перетворення життєвих і професійних педагогічних ситуацій і забезпечують розвивальну взаємодію особистості з соціальною дійсністю.

## Література

- 1. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник] / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 560 с.
- 2. Барышева Т. А.** Психолого-педагогические основы развития креативности: [учеб. пособие] / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – Санкт-Петербург : СПГУТД. – 2006. – 268 с.
- 3. Буторина О. В.** Кросскультурное исследование креативности в управленческом потенциале руководителя / О. В. Буторина // Психология XXI века – Санкт-Петербург : СПГУТД, 2003. – С. 276–278.
- 4. Кравчук П. Ф.** Творческий потенциал как интегративное качество личности / П. Ф. Кравчук // Становление человека в творчестве: [темат. сб.]. – Москва, 1994. – 360 с.
- 5. Основи творчості особи :** [ посібник для студ. вищ. навч. закладів] / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. – Київ : Вища школа, 1996. – 295 с.
- 6. Основи педагогічної творчості:** [підручник] / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006.– 344 с.
- 7. Посталюк Н. Ю.** Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Наталья Юрьевна Посталюк. – Казань : Издательство Казанского университета, 1989. – 204 с.
- 8. Романцов М. Г.** Креативный фактор и привлекательность избранной студентами специальности / М. Г. Романцева // Ананьевские чтения : [тезисы научно-практической конференции]. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 185–186.

## РОЗДІЛ 2 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

УДК 378.147:796](477)

*Тетяна Глоба*

### ПРІОРИТЕТНИЙ ВИБІР СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ ЩОДО ВИДІВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ (ВИДІВ СПОРТУ)

Глоба Т. А. Пріоритетний вибір студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України щодо видів рухової активності (видів спорту).

Розглянуто пріоритетний вибір студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України щодо видів рухової активності (видів спорту). У дослідженні використано результати анкетного опитування 290 студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України. Наведено аналіз публікацій науковців різних країн щодо вибору видів рухової активності студентів. На основі аналізу літературних джерел та проведеного анкетування з'ясовано ставлення студентів до пріоритетного вибору щодо видів рухової активності (видів спорту). Доведено актуальність і доцільність обраної проблеми дослідження.

*Ключові слова:* фізичне виховання, рухова активність, студент, заняття, настільний теніс.

Глоба Т. А. Приоритетный выбор студентов высших учебных заведений различных регионов Украины по видам двигательной активности (видов спорта).

Рассмотрен приоритетный выбор студентов высших учебных заведений различных регионов Украины по видам двигательной активности (видов спорта). В исследовании использованы результаты анкетного опроса 290 студентов высших учебных заведений различных регионов Украины. Приведен анализ публикаций ученых разных стран по выбору видов двигательной активности студентов. На основе анализа литературных источников и проведенного анкетирования выяснено отношение студентов к приоритетному выбору по видам двигательной активности (видов спорта). Доказана актуальность и целесообразность выбранной проблемы исследования.

*Ключевые слова:* физическое воспитание, двигательная активность, студент, занятия, настольный теннис.

Hloba T. A. The prime choice of students of higher educational establishments from various regions of Ukraine concerning the types of physical activity (sports).

The prime choice of students of higher educational establishments from various regions of Ukraine concerning the types of physical activity (sports) is considered. The results of the questionnaire survey of 290 university students from various regions of Ukraine are used in the research. The publications of scientists from different countries are analyzed concerning different types of students' physical activity. Based on analysis of the literature and the conducted survey the ratio of students' preference for types of physical activity (sports) is clarified. The urgency of the problem as well as its viability has been proved.

*Key words:* physical education, physical activity, student, training, table tennis.

Задля реалізації наказу Міністерства освіти і науки від 26 січня 2015 року № 47 «Про

особливості формування навчальних планів на 2015–2016 навчальний рік» та норм Закону України «Про вищу освіту», для використання в роботі, надаються роз'яснення та рекомендації вищим навчальним закладам, що заняття з фізичної культури в спортивних секціях можуть бути організовані як факультативи (тобто за бажанням студентів).

На сучасному етапі розвитку суспільства одним із пріоритетних напрямків у галузі освіти є створення максимально сприятливих умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді з урахуванням її індивідуальних морфофункціональних, фізичних, соматичних, психічних особливостей.

Фізичне виховання як невід'ємний складник освіти забезпечує можливість набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення, про шляхи і методи протидії хворобам, методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності.

Світовий досвід свідчить, що рухова активність людини впродовж усього життя запобігає захворюванням та поліпшує стан здоров'я. Достатній рівень рухової активності студентів є основою належного розвитку організму (Є. Котов, О. Куц, В. Романенко, С. Савчук та інші).

Науковці В. Афанасьєв, Ю. Мартинов, В. Шишацька, В. Щербаченко, вказують на те, що рухова діяльність є категорією мобільною й індивідуальною впродовж молодого віку, що зумовлено біологічними й суспільними показниками, що великі фізичні навантаження не гарантують зміцнення стану здоров'я, а умови фізичної підготовки студентів повинні бути спрямовані на рівень масової рухової діяльності [2, с. 4].

Руховий компонент, на думку науковців В. Афанасьєва, Ю. Мартинова, В. Шишацької, В. Щербаченко, є основним у процесі формування способу життя, проте невеликий відсоток студентської молоді зазвичай займається фізичними вправами й видами спорту. Автори зазначають необхідність упроваджувати нові форми занять фізичною культурою та враховувати забезпечення інтересів студентів, умов навчання, стан здоров'я, стать та вік студентів [2, с. 4].

У процесі навчальної діяльності на системі організму студентів діє значна кількість негативних чинників, які викликають відхилення у стані здоров'я. Науковці Д. Бойко, Е. Церковна та інші, зазначають, що серед них: низька рухова активність, нервово-емоційне напруження, розумові перевантаження і стреси, особливо в період сесій, тривалість навчального дня, порушення режиму харчування, наявність шкідливих звичок [9, с. 130; 4, с. 22].

Пріоритетним напрямком у підвищенні мотивації студентів до занять фізичною культурою і спортом, за визначенням Л. Лубишевої, має стати відмова від стандартизації навчальних програм ВНЗ нефізкультурного профілю і створення більшої кількості альтернативних програм відповідно до кожного виду фізичної культури з урахуванням регіональних, національних, культурно-історичних традицій, матеріально-технічного оснащення спортивних комплексів кожного конкретного ВНЗ [10, с. 11].

На думку С. Сичова, розвиток і здоров'я студентської молоді залежить від того, наскільки успішно викладачу вдається перебудувати навчально-виховний процес і спрямувати його на активну позицію до занять фізичною культурою, творче перетворення рухової активності, самоуправління й саморегуляцію поведінки студента [8, с. 115].

*Мета статті* – проаналізувати пріоритетний вибір студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України щодо видів рухової активності (видів спорту). Методи дослідження: теоретичний аналіз, контент-аналіз психолого-педагогічної літератури й

літератури з фізичної культури та спорту; анкетування студентів.

Завдання дослідження: 1. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури та літератури з фізичної культури і спорту, інформації з мережі Інтернет щодо вибору видів рухової активності (видів спорту) студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України. 2. Провести анкетування щодо пріоритетного вибору студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України видів рухової активності (видів спорту).

Чинна нині організація фізичного виховання у вищих навчальних закладах України недостатньо ефективна для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я, професійно важливих психофізіологічних якостей та залучення значної кількості студентів до систематичних занять.

Нині актуальною є низка проблем в організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах України. Науковці О. Попрошаєв, В. Мунтян, стверджують, що необхідно приділити увагу оптимізації фізичного виховання студентів, зокрема організації занять за вільним вибором різних видів спорту, рухової активності й оздоровчої спрямованості. На думку авторів, побудова навчальних занять на основі обраного виду фізкультурної діяльності вимагає значних організаційних заходів, формування спеціальних навчальних програм, відповідної до матеріальної бази та висококваліфікованих кадрів [7, с. 67].

Чинна програма з курсу фізичного виховання не цікава для сучасного покоління студентської молоді. Традиційна форма занять з фізичного виховання сприяє зниженню зацікавленості студентів процесом фізичного виховання, на думку О. Малімона, та призводить до формального відбування навчальних занять з цього предмета [6, с. 19].

Питання вдосконалення робочих програм з предмета «Фізична культура» студентів основного відділення, на думку Л. Андрющенко, вивчені недостатньо, спортивно-орієнтована технологія навчання у навчальному процесі з фізичного виховання студентів основного відділення не знаходять належного відображення в науково-методичній літературі [1].

Науковці Г. Коник, В. Темченко, Т. Усова зазначають, що форма організації занять з фізичного виховання в групах із пріоритетним використанням того чи іншого виду спорту є для студентів більш прийнятною порівняно з традиційним підходом до проведення занять [5].

Такої ж думки дійшли також науковці Н. Бондарчук, Г. Власов, які вважають, що саме спортивно-орієнтована форма організації фізичного виховання, що передбачає заняття улюбленим видом спорту, сприяє зміцненню здоров'я студентів, підвищенню рівня фізичної підготовленості, розвитку позитивної мотивації до занять фізичними вправами та спортом [3, с. 157].

Для покращення оптимізації навчального процесу з фізичного виховання для студентів вищих навчальних закладів необхідно враховувати кілька чинників: популярність виду спорту серед студентів, наявність фахівців з видів спорту які входять до викладацького складу кафедри фізичного виховання, відсутність гарної оснащеності кафедр ВНЗ необхідним обладнанням, залами, роздягальнями та душевими, тренажерами та інвентарем, що у свою чергу негативно позначається на спробах створення викладачами професійного викладання свого предмета.

Для розв'язання поставлених завдань нами було проведено анкетне опитування серед студентської молоді різних вищих навчальних закладів України. В анкетуванні взяли участь студенти 1-х, 2-х та 3-х курсів, загальна кількість студентів, яка брала участь в анкетуванні,



склала 290 чоловік, віком від 17 до 19 років. З метою з'ясування щодо пріоритетного вибору студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України видів рухової активності (видів спорту) нами було проведено дослідження студентів за спеціально розробленою анкетой. У дослідженні взяло участь 60 студентів Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара (ДНУ ім. О. Гончара), 46 студентів Придніпровської академії будівництва та архітектури (ПДАБА), 66 студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (ІФНТУНГ), 60 студентів Академії митної служби України м. Дніпропетровськ (АМСУ), 58 студентів Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені Всеволода Лазаряна (ДНУЗТ ім. В. Лазаряна).

Отримані результати відповідей студентів на запитання анкети «Яким видом спорту із поданого переліку Ви хотіли б займатися?» дозволив з'ясувати, що із 290 студентів різних вищих навчальних закладів України легкою атлетикою хотіли б займатись – 9,66% студентів, баскетболом – 21,03%, настільному тенісу надали перевагу – 36,21% опитаних, волейболу – 22,1%, футболом зацікавилось – 26,21% респондентів, бадмінтоном – 21,72%, гімнастикою – 18,23% респондентів, плаванням хотіли б займатись – 20,69%, іншими видами спорту (важка атлетика, шахи) – 4,14% опитаних (студенти обирали кілька видів спорту) (табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл відповідей студентів, опитаних щодо вибору видів спорту в різних вищих навчальних закладах України**

Вид спорту	Кількість відповідей дівчат	Кількість відповідей хлопців	Загальна кількість відповідей	Загальна кількість (%)
Легка атлетика	11	17	28	9,66
Баскетбол	24	37	61	21,03
Настільний теніс	56	49	105	36,21
Волейбол	35	29	64	22,1
Футбол	17	59	76	26,21
Бадмінтон	47	16	63	21,72
Гімнастика	42	11	53	18,23
Плавання	29	31	60	20,69
Інше (важка атлетика, шахи)	1	11	12	4,14

Слід зазначити, що найбільша кількість респондентів – 36,21% надали перевагу такому виду спорту, як настільний теніс, відповідно – 56 дівчат та 49 хлопців із різних вищих навчальних закладів України. Найменший відсоток 9,66%, а саме (11 дівчат та 17 хлопців) хотіли б займатись на заняттях з фізичного виховання легкою атлетикою. На питання «Вкажіть інше», студенти зазначили такі види спорту, як важка атлетика та шахи (4,14 %).

Відповіді студентів різних вищих навчальних закладів України (ДНУ ім. О. Гончара, ПДАБА, ІФНТУНГ, АМСУ, ДНУЗТ ім. В. Лазаряна) щодо питання «Яким видом спорту із поданого переліку Ви хотіли б займатися?» розподілилися так (табл. 2).

Таблиця 2

**Розподіл відповідей студентів щодо вибору видів спорту в різних вищих навчальних закладах України (%)**

Вид спорту	ДНУ імені О. Гончара	ПДАБА	ІФНТУНГ	АМСУ	ДНУЗТ імені В. Лазаряна
Легка атлетика	10	4,35	6,06	16,67	10,34

Вид спорту	ДНУ імені О. Гончара	ПДАБА	ІФНТУНГ	АМСУ	ДНУЗТ імені В. Лазаряна
Баскетбол	31,67	19,56	16,67	20,0	17,24
Настільний теніс	46,67	34,78	33,33	30,0	36,21
Волейбол	20,0	8,7	18,18	26,67	34,48
Футбол	35,0	26,1	28,79	20,0	25,86
Бадмінтон	23,33	15,22	27,27	13,33	27,59
Гімнастика	26,67	17,39	15,15	18,33	13,79
Плавання	13,33	13,04	15,15	30,0	31,03
Інше (важка атлетика, шахи)	-	4,35	3,03	6,67	6,9

Результати анкетування показують, що студенти бажають займатись різноманітними видами спорту. Більшість респондентів надають перевагу одразу кільком видам спорту. Найбільш популярними серед студентської молоді різних вищих навчальних закладів України є ігрові види спорту, а саме – баскетбол, настільний теніс, волейбол, футбол, бадмінтон. Настільному тенісу надали перевагу від 30,0 % до 46,67 % опитаних, що в свою чергу становив найбільший відсоток серед відповідей студентів.

Вивчаючи інтереси студентів до різних видів спорту, завданням було з'ясувати – якому виду спорту з циклу «спортивні ігри» респонденти надають перевагу. Так із 290 студентів різних вищих навчальних закладів України футбол зацікавив – 16,55 % опитаних, волейболу надали перевагу – 17,59 % респондентів, настільному тенісу – 31,38 % опитаних, баскетболу – 15,2 %, бадмінтон обрали – 18,96 % студентів (рис. 1).

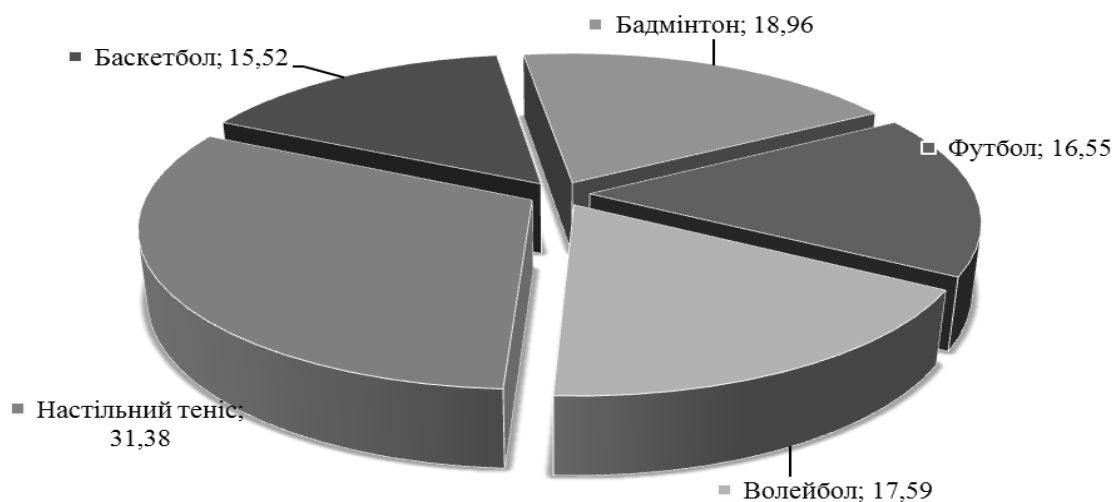


Рис. 1. Результати відповідей студентів щодо інтересу до ігрових видів спорту (%)

Аналіз результатів анкетного опитування щодо інтересу до ігрових видів спорту у студентів розподілювався так: футболу надали перевагу 23,33 % респондентів (ДНУ ім. О. Гончара), – 15,22 % (ПДАБА), – 15,15 % (ІФНТУНГ), – 13,33 % (АМСУ), – 15,25 % (ДНУЗТ ім. В. Лазаряна). Волейболу – 10,0 % респондентів (ДНУ ім. О. Гончара), – 19,57 % (ПДАБА), – 12,12 % (ІФНТУНГ), – 25,0 % (АМСУ), – 22,41 % (ДНУЗТ ім. В. Лазаряна). Настільному тенісу надали перевагу – 40,0 % опитаних (ДНУ ім. О. Гончара), – 34,78 % (ПДАБА), – 28,79 % (ІФНТУНГ), – 30,0 % (АМСУ), – 24,14 % (ДНУЗТ ім. В. Лазаряна). Баскетбол обрали – 16,67 % студентів (ДНУ ім. О. Гончара), – 6,52 % (ПДАБА), – 21,21 % (ІФНТУНГ), – 16,67 % (АМСУ), – 13,79 % (ДНУЗТ ім. В. Лазаряна). Бадмінтон зацікавив –

10,0 % респондентів (ДНУ ім. О. Гончара), – 23,91 % (ПДАБА), – 22,73 % (ІФНТУНГ), – 15,0 % (АМСУ), – 24,14 % (ДНУЗТ ім. В. Лазаряна) (рис. 2).

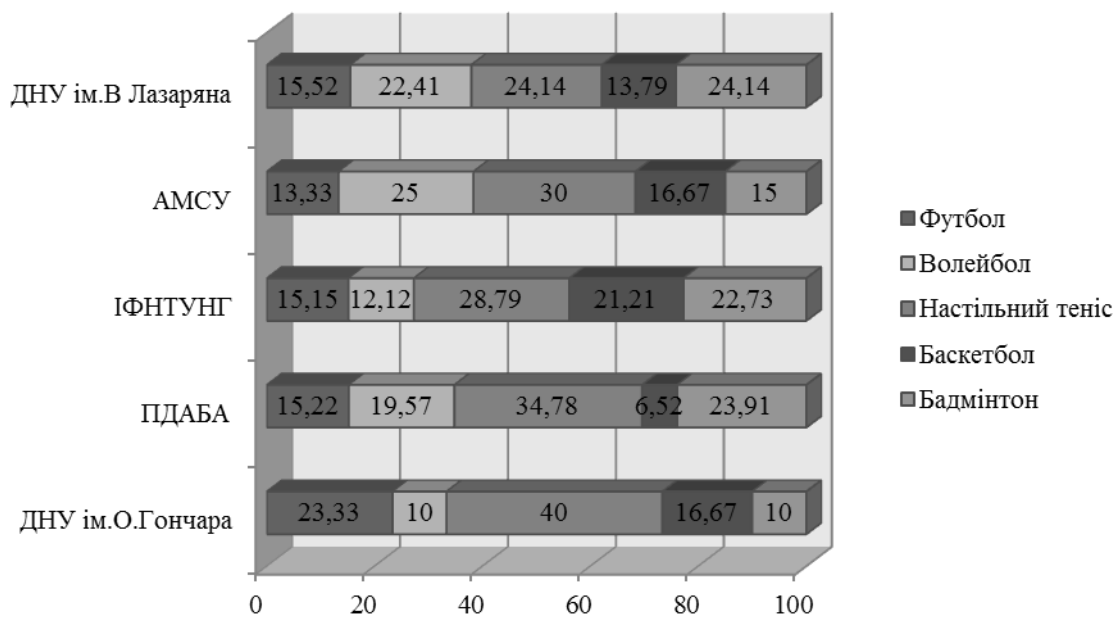


Рис. 2. Результати відповідей студентів щодо інтересу до ігрових видів спорту різних вищих навчальних закладів України (%)

Аналіз результатів анкетного опитування засвідчив таке: на питання: «Якому виду спорту з циклу «спортивні ігри» студенти надають перевагу» показав, що найбільшу кількість відповідей надали студенти Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, такому виду спортивних ігор, а саме – настільному тенісу (40,0 %). Також настільному тенісу надали перевагу – 34,78 % респондентів Придніпровської академії будівництва та архітектури, та хотіли б займатись – 30,0 % студентів Академії митної служби України. Менш популярним видом спорту серед вищих навчальних закладів України виявився баскетбол (15,2 %), найменший відсоток – 6,52 % склав у студентів Придніпровської академії будівництва та архітектури.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, літератури з фізичної культури та спорту та результати анкетування студентів вищих навчальних закладів України щодо вибору видів спорту показав, що необхідно змінювати підходи до викладання дисципліни «фізичне виховання». Необхідно надати сучасному студенту більш широкий вибір тих видів спорту, які йому подобаються, чим здійснити мотивацію та залучити до занять фізичним вихованням.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення такого виду спорту, як настільний теніс, як перспективного виду спорту серед студентської молоді у вищих навчальних закладах України.

## Література

**1. Андрющенко Л. Б.** Спортивно орієнтована технологія обучения студентів по предмету «Физическая культура» / Л. Б. Андрющенко // Теория и практика физ. культуры. – 2002. – № 2. – С. 47–54. **2. Афанасьєв В. В.** Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: [наукова монографія] / за редакцією проф. Єрмакова С. С. «Гіпокінезія студентів вищих учбових закладів» / В. В. Афанасьєв, Ю. О. Мартинов, В. І. Шишацька, В. К. Щербаченко. – Харків : ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. –

№ 1. – 160 с. **3. Бондарчук Н. Я.** Належні норми рухових можливостей студентів Ужгородського національного університету / Н. Бондарчук, В. Чернов, Л. Ляховець // Спортивний вісник Придніпров'я: [науково-практичний журнал]. – 2010. – № 2. – С. 157–159. **4. Бойко Д. В.** Сучасний стан та перспективні напрямки вдосконалення фізичного виховання студентів ВНЗ України III-IV рівнів акредитації / Д. В. Бойко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХДАДМ (ХХП), 2012. – № 1. – С. 22–25. **5. Коник Г. А.** Современные тенденции организации физического воспитания студентов / Г. А. Коник, В. А. Темченко, Т. Е. Усова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2009. – № 4. – С. 68–74. **6. Малімон О. О.** Диференційований підхід у процесі фізичного виховання студентів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02 / О. О. Малімон. – Луцьк, 1999. – 19 с. **7. Попрошаев А. В.** Приемущества секционной формы организации учебного процесса по дисциплине «Физическое воспитание» / А. В. Попрошаев, В. С. Мунтян // Физическое воспитание студентов: [научный журнал]. – Харьков, ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2011. – № 4. – С. 67–71. **8. Сичов С. О.** Прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури в процесі атлетичного тренування / С. О. Сичов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХДАДМ (ХХП), 2011. – № 1. – С. 115–118. **9. Церковная Е. В.** Биологический возраст и темпы старения студентов с разным уровнем двигательной активности / Е. В. Церковная, А. Л. Нефедова, В. Н. Осипов, О. А. Миргород // Физическое воспитание студентов: [научный журнал]. – Харьков, ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2011. – № 1. – С. 130–133. **10. Lubysheva L. I.** The concept of sports training: methodology development and technology implementation // Physical culture: education, education and training. – 1996. – № 1. – P. 11–17.

УДК 378+613

*Наталія Гуменко, Тарас Андріанов,  
Валентина Марчик*

### **РУХОВА АКТИВНІСТЬ І ПРАВИЛЬНЕ ХАРЧУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Гуменко Н. Ф., Андріанов Т. В., Марчик В. І. Рухова активність і правильне харчування у формуванні здорового способу життя студентської молоді.

Пріоритетність фізичного виховання у процесі виховання дітей, закріплення здорового способу життя в молоді та його підтримання у зрілому віці повинно бути важливою державною політикою. Рухова активність та правильне харчування є запорукою гармонійного фізичного розвитку, нормалізації ваги, наявності енергії й почуття здоров'я. Використання електронних ресурсів сприяє підвищенню усвідомленості й зацікавленості студентів у питаннях формування навичок здорового способу життя і, як наслідок, рівня фізичної підготовленості.

*Ключові слова:* здоровий спосіб життя, рухова активність, правильне харчування, студент, електронний ресурс.

Гуменко Н. Ф., Андріанов Т. В., Марчик В. И. Двигательная активность и правильное питание в формировании здорового образа жизни студенческой молодежи.

Приоритетность физического воспитания в процессе воспитания детей, закрепление

здорового образу життя у молодіжній та його підтримка в зрілому віці повинні бути важливою державною політикою. Двигальна активність і правильне харчування є запорукою гармонічного фізичного розвитку, нормалізації ваги, наявності енергії та почуття здоров'я. Використання електронних ресурсів сприяє підвищенню свідомості та зацікавленості студентів у питаннях формування звичок здорового образу життя і, як наслідок, рівня фізичної підготовленості.

*Ключові слова:* здоровий образ життя, двигальна активність, правильне харчування, студент, електронний ресурс.

Humenko N. F. Andrianov T. V., Marchyk V. I. Physical activity and well-balanced nutrition in forming healthy lifestyle of students.

The priority of physical education in the upbringing of children, the support of healthy lifestyle among young people and its maintenance in adulthood should be important public policy. Physical activity and proper nutrition is the key to harmonious physical development, weight normalization, energy and health. The use of electronic resources contributes to the awareness and commitment of students when it comes to habit formation of healthy lifestyle and as a consequence of this the level of physical fitness.

*Key words:* healthy lifestyle, physical activity, well-balanced nutrition, student, electronic resource.

На сучасному етапі в дитячій та молодіжній середовищі набуває поширення малорухома форма життя (комп'ютери, електронні ігри, перегляд телесеріалів тощо) і все більше переважають пасивні форми дозвілля, ризикована поведінка та різні форми залежності: алкоголь, наркотики, тютюнопаління і, як наслідок, зростають антигромадські прояви. У студентські роки складається світогляд особистості як основи майбутньої професійної діяльності, тому формування цінностей, норм і зразків поведінки здорового способу життя набуває особливого значення.

А. Титаренко зазначає, що у зв'язку з низкою сучасних проблем фізичне виховання повинно стати одним із пріоритетних напрямків освіти як важливий чинник у процесі формування навичок здорового способу життя підліткового покоління [7, с. 176]. Підвищення знань студентів про здоров'я і чинники, що впливають на нього, та формування в них ціннісного ставлення до здорової поведінки допоможуть не тільки зберегти, а навіть покращити показники здоров'я за період навчання у ВНЗ [4, с. 79]. Визначено, що одним із найважливіших завдань навчального закладу є пропагування, виховання і навчання здорового способу життя студентів, які в майбутньому зможуть забезпечити високий професіоналізм, незалежно від економічних, соціальних і психологічних ситуацій [3, с. 57].

Доведено, що рухова активність є важливим чинником збереження працездатності, сприяє повній реалізації генетичної програми, збільшенню енергетичного потенціалу людини, функціональних ресурсів організму та тривалості життя. Автор наводить обсяги рухової активності, рекомендовані МОЗ України для окремих вікових категорій населення на тиждень: діти дошкільного віку – 21–28 год., діти шкільного віку – 14–21 год., студентська молодь – 10–14 год., службовці – 6–11 год., особи I зрілого віку – 8–12 год., особи II зрілого віку – 7–10 год., особи похилого віку – 5–6 год. [6, с. 90].

Недостатня культура правильного споживання харчових продуктів призвела до того, що від ожиріння в Україні страждає кожний восьмий чоловік і кожна шоста жінка, а надлишкову масу має майже половина населення [1, с. 224]. Під час дослідження

раціонального харчування студентів встановлено, що більша частина студентів (64,7 %) вважають своє харчування нераціональним. Автори виявили недостатню інформованість студентів у питаннях правильного харчування та зазначають про необхідність проведення просвітницької роботи [5, с. 83]. У дослідженні формування навичок здорового способу життя науковці показують, що 73,6 % студентської молоді незалежно від віку, статі і місця проживання вважають залежним стан здоров'я від якості харчування [2, с. 119].

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні значущості рухової активності і правильного харчування як складників здорового способу життя студентів і визначення шляхів реалізації окремих заходів у їх формуванні.

Стереотип поведінки людини в повсякденному житті з точки зору гігієни харчування, режиму, рухової активності тощо формується на основі аргументованих знань, які і є мотивацією здорового способу життя. Цінності здорового способу життя можна охарактеризувати як позитивний результат ведення здорового способу життя, що забезпечує єдність фізичних, психічних, духовних і соціальних потреб особистості.

В останні роки з'явилися наукові праці, пов'язані з вивченням проблем здоров'я і здорового способу життя в рамках утворювального процесу професійної школи: обговорюються загальні питання здоров'я студентської молоді; здійснюється аналіз поширення алкоголізму й наркоманії в молодіжному середовищі; досліджується вплив різних чинників на формування здорового способу життя студентів; вивчається характер і рівень валеологічних знань студентів; здійснюється пошук умов і засобів формування здорового способу життя молоді.

Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я, з виявом характерних рис у рівні культури суспільства й особи, місці здоров'я серед потреб людини, мотивації збереження і зміцнення здоров'я, настанові на довге здорове життя, навчанні засобам збереження і зміцнення здоров'я.

Сучасними медичними дослідженнями і клінічними експериментами доведено, що люди, які регулярно займаються фізичними вправами, зазнають певних «здорових» фізичних навантажень, значно рідше хворіють, мають високий імунітет, більш стійкі до впливу негативних чинників навколишнього середовища, фізичних і нервових перевантажень. Тобто практику регулярних фізичних навантажень і готовність до них організму також можна вважати одним із показників рівня фізичного розвитку і, відповідно, – фізичного здоров'я. Саме тому держава повинна докласти всіх зусиль, щоб усвідомлення важливості фізичної культури громадян набуло загального важливого значення, стало пріоритетним у процесі виховання дітей, закріплення здорового способу життя в молоді та підтримання його у зрілому віці.

У пропагандистській компанії здорового способу життя акцент звичайно припадає на підвищення рухової активності людини і недостатньо висвітлюється проблема харчування як складника здорового способу життя. Неправильне харчування викликає далекосяжні наслідки в когнітивному розвитку підлітка, що призводять зниження здатності до навчання, незадовільний концентрації уваги і, у підсумку, до зниження успішності.

Типова дієта підлітка охоплює солодкі газовані напої, піцу, чіпси і подібні продукти, містить недостатню кількість фруктів, овочів і продуктів із цільного зерна. Неправильне харчування призводить до того, що зростаючий організм не насичується необхідними поживними речовинами, і це може викликати такі проблеми, як: постійне запаморочення, підвищена стомлюваність, ослаблення імунної системи, руйнування зубів, проблеми з

суглобами, крихкість кісток і високий ризик переломів, низькорослість тощо.

Режим правильного харчування передбачає триразовий прийом їжі також два додаткових прийоми їжі з періодичністю у три години. За півгодини до прийому їжі рекомендується вжити одну склянку води. На сніданок, наприклад, може бути сто грамів кисломолочного сиру. Обід складається з трьох рівних частин: білки (м'ясо варене), вуглеводи (крупнозернисті каші), клітковина (салат зі свіжих овочів). Додаткові прийоми їжі можуть бути з одного продукту, таких як: склянка молока, варене яйце, сухофрукти, горіхи тощо. Денний прийом білків, вуглеводів і жирів бажано мати у такому співвідношенні: 40 % – 40 % – 20 %. Жири рекомендується вживати не в чистому вигляді, а як складник продуктів харчування, рослинну олію за значущістю: нерафіновану оливкову, кунжутну, лляну, нерафіновану соняшникову як компонент до салатів. Правильне харчування передбачає виключення з раціону харчування смаженої їжі (заміна їх печеною), фастфудів і продуктів, що мають довготривалий термін зберігання.

Води організм повинен отримувати більше всього – 30 мл /кг ваги. Фрукти – овочі: п'ять порцій різних видів, приблизно 1 кг.

Зернові: шість порцій (порція – жменя): три порції каші і три шматочки хліба. Протеїни – одна порція: м'ясо (яловичина, кролик, куряче, риба), яйця, молоко. Жири: тверді жири рекомендується не більше 1–3 разів на тиждень. Солодощі: чим менше, тим краще, ідеально – заміна їх на сухофрукти.



У забезпеченні поширення і вивчення теоретичного матеріалу з формування навичок здорового способу життя, а зокрема, рухової активності і правильного харчування у Криворізькому коледжі економіки та управління ДВНЗ «КНЕУ ім. В. Гетьмана» упроваджено використання групи в соціальній мережі «Циклова комісія з фізичного виховання». Студентам, за бажанням, було запропоновано нотування власних фізичних і психічних станів у динаміці змін під впливом фізичного навантаження й застосування збалансованого харчування, а самостійний аналіз таких змін було визначено як провідний критерій оцінювання успіхів у навчанні. На початку семестру студентам було поставлено завдання письмово розробити перспективний план власного фізичного вдосконалення, з самостійним визначенням мети та завдань, які мали б забезпечити динаміку позитивних змін результатів самоконтролю занять фізичними вправами порівняно з попереднім семестром. Аналіз отриманих результатів показав підвищення рівня фізичної і теоретичної підготовленості студентів, а також усвідомленості й зацікавленості в питаннях формування навичок здорового способу життя.

### Література

1. Бенцак Р. Проблеми формування валеологічних цінностей здорового способу життя у студентів у процесі фізичного виховання / Роман Бенцак, Любов Покотило //

Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді»], (Львів, 15–17 травня 2014 року). – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. – С. 222–226. **2. Дідковський А. П.** Проблема формування здорового способу життя студентської молоді / А. П. Дідковський, Г. П. Грибан, А. П. Денисовець // Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Актуальні проблеми фізичного виховання студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання»], (Дніпропетровськ, 10–11 квітня 2014 року). – Дніпропетровськ : ДНУ ім. Олесь Гончара, 2014. – С. 117–121. **3. Драчук В.** Здоровий спосіб життя студентів як медико-біологічна, соціально-економічна та психолого-педагогічна категорія / В. Драчук, І. Заморський, О. Горошко, М. Ежнед // Матеріали XXI Всеукр. наук.-практ. конф. [«Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку»], (Кіровоград, 21–23 травня 2015 року). – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 55–58. **4. Кузьменко І.** Валеологічний самоаналіз підготовки у формуванні здорового способу життя студентів медичних коледжів / Ірина Кузьменко // Матеріали XXI Всеукр. наук.-практ. конф. [«Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку»], (Кіровоград, 21–23 травня 2015 року). – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 76–80. **5. Мінжоріна І.** Вивчення проблем харчування студентів / Ірина Мінжоріна, Ксенія Спиця // Матеріали XXI Всеукр. наук.-практ. конф. [«Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку»], (Кіровоград, 21–23 травня 2015 року). – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 80–84. **6. Омельченко Т. Г.** Валеологічні аспекти впливу рухової активності на стан здоров'я населення України / Т. Г. Омельченко // Матеріали I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. [«Актуальні проблеми медико-біологічного забезпечення фізичної культури, спорту та фізичної реабілітації»], (ХДАФК, 23 квітня 2015 року). – Харків : ХДАФК, 2015. – С. 88–92. **7. Титаренко А. А.** Формирование здорового образа жизни у студенческой молодежи / А. А. Титаренко // Матеріали I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. [«Актуальні проблеми медико-біологічного забезпечення фізичної культури, спорту та фізичної реабілітації»], (ХДАФК, 23 квітня 2015 року). – Харків : ХДАФК, 2015. – С. 173–176.

УДК 378

*Ольга Дущенко*

## **ОБНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ҐРУНТІ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ**

Дущенко О. С. Оновлення вищої освіти на ґрунті застосування сучасних інтернет-технологій.

У статті розглядається проблема застосування сучасних інтернет-технологій у навчальному процесі. Пропонується класифікація інтернет-технологій в освіті, виокремлено позитивні та негативні сторони інтернет-технологій.

*Ключові слова:* інформаційні технології, інтернет-технології, класифікація інтернет-технологій, переваги інтернет-технологій, недоліки інтернет-технологій.

Дущенко О. С. Обновление высшего образования на основе применения современных интернет-технологий.

В статье рассматривается проблема применения современных интернет-технологий в учебном процессе. Предлагается классификация интернет-технологий в образовании,



виделены положительные и отрицательные стороны интернет-технологий.

*Ключевые слова:* информационные технологии, интернет-технологии, классификация интернет-технологий, преимущества интернет-технологий, недостатки интернет-технологий.

Dushchenko O. S. The renewal of higher education using modern Internet technologies.

The article deals with the problem of using modern Internet technologies in teaching and learning activities. The classification of Internet technologies in education is given as well as the advantages and disadvantages of Internet technologies are highlighted.

*Key words:* information technologies, Internet technologies, classification of Internet technologies, the advantages of Internet technologies, the disadvantages of Internet technologies.

Сучасне суспільство характеризується інтенсивним розвитком інформаційних технологій, зокрема інтернет-технологій. Відтак і освіта не може залишитися поза застосування інтернет-технологій. Тому важливим питанням залишається оновлення змісту вищої школи на ґрунті застосування інтернет-технологій, особливо для вчителів інформатики.

Проблемам застосування інформаційних технологій у навчальному процесі присвячено роботи таких науковців, як: М. Жалдак, Н. Морзе, Л. Брескіна, О. Давискиба, О. Шувалова, О. Кривонос, С. Овчаров та ін.

*Мета статті* – виявити значення інтернет-технологій для навчального процесу, запропонувати класифікацію інтернет-технологій в освіті, розкрити позитивні та негативні сторони застосування інтернет-технологій в освіті.

На думку О. Кривонос, нові інформаційні технології відкривають учням та студентам доступ до нетрадиційних джерел знань, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для креативності, віднайдення й закріплення фахових знань, дають можливість викладачеві реалізувати принципово нові форми та методи навчання [3, с. 118].

С. Овчаров вважає, що для успішного розв'язання завдань, що стоять перед шкільним учителем, йому потрібні знання й уміння, що дозволяють: використовувати глобальні й науково-освітні комп'ютерні мережі; у співпраці з учнями розробляти та впроваджувати в навчальний процес педагогічні програмні засоби на базі сучасних систем програмування; створювати програмні засоби для управління школою й навчально-виховним процесом, використовуючи системи об'єктно-орієнтованого програмування, гіпертекстові й мультимедійні технології; використовувати системи комп'ютерної верстки для випуску шкільних стінгазет, створення дидактичних матеріалів тощо [4, с. 74].

Окремо необхідно розглядати застосування інтернет-технологій в освіті. Пропонуємо класифікацію інтернет-технологій в освіті (таблиця 1) [1, с. 50–51].

*Таблиця 1.*

#### Інтернет-технології в освіті

Інтернет-технології	
Базові технології	Хмарні технології
WWW	Інфраструктура як сервіс (IaaS)
Служби віддаленого доступу (Telnet)	Платформа як сервіс (PaaS)
Служби передачі файлів (FTP)	Програмне забезпечення як сервіс (SaaS)
Служби пошуку інформації	Блоги
<i>Комунікаційні служби:</i>	Соціальні мережі

<b>Інтернет-технології</b>	
<b>Базові технології</b>	<b>Хмарні технології</b>
1. Служби передачі електронних листів (e-mail, телеконференції, списки розсилання) 2. Служби обміну новинами та тематичних обговорень (форуми, чати) 3. Служби інтерактивного спілкування (IP-телефонія, відеоконференції, Інтернет-пейджери)	WikiWiki
	Відеосервіси (YouTube)
	Геосервіси (Panoramio)
	Сервіси для зберігання мультимедійних ресурсів (Google Drive)
<b>Веб-технології</b> (HTML, CSS, JavaScript, DHTML, XML, PHP, ASP)	

Використовуючи інтернет-технології, учитель так само, як і учень (студент), може підготуватися до уроку (лекції, практичного заняття, конференції), знайти цікавий матеріал та його застосувати на практиці.

С. Овчаров вважає, що використання в освіті Web-технологій є одним із найперспективніших напрямів інформатизації освіти. Вони увійшли як до загальноосвітнього, так і до профільного змісту шкільного курсу інформатики. Отже, учитель інформатики повинен отримати у ВНЗ відповідну підготовку в цій галузі: наочну, методичну і спеціальну. Окрім того, останнім часом з'явилася велика кількість освітніх Web-сайтів: навчальних, методичних, довідкових тощо. Учитель інформатики повинен бути готовим до їх ефективного використання. До того ж сучасні тенденції розвитку освіти (безперервна освіта, відкрита освіта, дистанційна освіта тощо) піднімають питання про необхідність оволодіння вчителем методами й засобами створення власних освітніх ресурсів, у тому числі й Web-сайтів навчального призначення. Отже, майбутні педагоги-інформатики повинні ґрунтовно володіти знаннями в галузі використання освітнього потенціалу Web-технологій, щоб мати змогу в майбутньому використовувати їх у своїй професійній діяльності [4, с. 75].

За дослідженнями соціологічної компанії GFK-Ukraine у 2014 році, на кінець 2013 року 50 % українців віком старше 16 років регулярно користувались Інтернетом, що на 6 % більше порівняно до аналогічного періоду 2012 року. Найпопулярнішими причинами користування Інтернетом серед українців залишаються соціальні мережі. Найактивніші користувачі мережі – це, звичайно, молодь. Так, серед вікової групи 16–19 років 70 % українців щоденно заходять в Інтернет, тоді як у віковій групі 50–59 років таких лише 14 %. Соціальною мережею користується 65 % інтернет-користувачів у порівнянні з 63 % за аналогічний період 2012 року. При цьому спостерігається зниження загального рівня користування електронною поштою – 45 % інтернет-користувачів, що на 9 % нижче за показники 2012 року [5].

Отже, постає питання про необхідність залучити учнів не тільки до використання соціальних мереж, а й до використання інших інтернет-технологій для розв'язання навчальних завдань.

О. Іванова визначила потребу й ефективність використання ресурсів Інтернет у школах – доступ до всіх ресурсів (як до інструменту для створення уроків), доступ до дослідження ресурсів (для досягнення освітніх цілей), регулярний характер сприяння навчанню, удосконалення спілкування та інтелектуального обміну, забезпечення існуючим

світовим досвідом та навичками, Інтернет – як забавне, захоплююче навчання (ігровий елемент).

Дослідниця визначає необхідність освітніх інтернет-ресурсів у можливостях доступу до інформації, не відображеної в традиційних джерелах, співпраці з людьми всього світу, обміні професійною інформацією з колегами або фахівцями-експертами в інших країнах. Інтернет пропонує на допомогу освітньої діяльності уроки в режимі он-лайн, ресурси для вчителів, школярів, проекти в Інтернеті, WebQuests.

О. Іванова пропонує позитивні характеристики використання мережі в навчальному процесі.

Значущість (цінність) Інтернет-уроків для школярів:

- 1) навчання та робота в класі в командах;
- 2) співпраця допомагає у розв'язанні проблем;
- 3) робота у шкільних групах поза класом;
- 4) формування розумових навичок вищого рівня (передбачуваний аналіз інформації і створення власного інтелектуального продукту);
- 5) зростання інформаційної грамотності учнів.

Значущість (цінність) Інтернет-ресурсів для вчителів:

- 1) ознайомлення з професійною інформацією;
- 2) використання планів уроків, онлайн-курсів, веб-сайтів;
- 3) обмін інформацією з колегами та фахівцями-експертами з інших країн;
- 4) об'єднання професійних ресурсів для вирішення спільних завдань [2].

Проаналізувавши наукові роботи, пропонуємо позитивні та негативні сторони застосування інтернет-технологій в освіті (таблиця 2).

Таблиця 2.

**Позитивні та негативні сторони  
застосування інтернет-технологій в освіті**

<b>Позитивні сторони застосування інтернет-технологій</b>	<b>Негативні сторони застосування інтернет-технологій</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– знайоме середовище для навчання;</li> <li>– відсутність страху від роботи внаслідок частоті роботи в мережі Інтернет поза школою;</li> <li>– виконання колективних завдань, проектних робіт, використовуючи інтернет-технології;</li> <li>– швидкий обмін повідомленнями та інформацією між користувачами;</li> <li>– пошук інформації;</li> <li>– дистанційне навчання;</li> <li>– спілкування та спільне виконання завдань з учнями різних країн;</li> <li>– участь у міжнародних олімпіадах, конкурсах дистанційно;</li> <li>– створення веб-сайтів та програмних продуктів, використовуючи інтернет-технології;</li> <li>– зберігання інформації, використовуючи сервіси для зберігання мультимедійних ресурсів;</li> <li>– використання онлайн-офісів для виконання завдань (не потрібно встановлювати програмне прикладне забезпечення на свій комп'ютер,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– небезпека спілкування: можливість виникнення конфліктних ситуацій;</li> <li>– наявність реклами, спаму, комп'ютерних вірусів;</li> <li>– збір особистих даних під час реєстрації електронної поштової скриньки, сторінки в соціальній мережі, створення блогу тощо;</li> <li>– обман користувачів недійсними веб-сторінками;</li> <li>– злом веб-сторінки користувача;</li> <li>– порушення авторського права;</li> <li>– поява в користувачів інтернет-залежності;</li> <li>– вільний доступ інших користувачів до інформації, розміщеної в соціальній мережі, хоча користувачі мають можливість обмежити доступ до особистої інформації, але не всі це налаштування використовують;</li> </ul>

Позитивні сторони застосування інтернет-технологій	Негативні сторони застосування інтернет-технологій
<p>потрібен лише комп'ютер та доступ до мережі Інтернет);</p> <p>– публікування власних розробок (розв'язків завдань з олімпіади, гурткової роботи, Малої академії наук, наприклад, у блозі, у власній групі соціальної мережі, групах Google, статті у Вікіпедії, на відеосервісі);</p> <p>– участь та організація інтегрованих уроків (інформатика + географія), застосовуючи геосервіси</p>	<p>– повільна робота деяких сервісів через використання сервісу великою кількістю користувачів;</p> <p>– бажання ще більше часу проводити в мережі Інтернет</p>

Незважаючи на недоліки використання інтернет-технологій, все одно позитивні сторони переважають. Метою вчителя, викладача є навчити раціонально застосовувати інтернет-технології в навчальному процесі, при цьому обов'язково ознайомити з негативними сторонами застосування інтернет-технологій.

Слід зазначити, що нині не завжди використовуються можливості інтернет-технологій, навіть учителями інформатики. Отже, необхідно оновлювати зміст вищої освіти на ґрунті застосування сучасних інтернет-технологій.

### Література

**1. Дущенко О. С.** Інтернет-технології в професійному становленні майбутніх вчителів інформатики у вищому навчальному закладі / О. С. Дущенко // Матеріали XII Всеукраїнської конференції студентів і молодих науковців «Інформатика, інформаційні системи та технології». – Одеса, 3 квітня 2015 р. – С. 50–52. **2. Іванова О. В.** Використання Інтернет-ресурсів в освітніх цілях (на основі аналізу закордонного досвіду) / О. В. Іванова [Електронний ресурс] // «Бібліотека в школі». – Нижній Новгород. – Режим доступу: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2001/tom/sem1/Doc31.HTML> (30.05.15). – Назва з екрана. **3. Кривонос О. М.** Склад основних компонентів інформаційно-комунікаційних компетентностей вчителя інформатики / О. М. Кривонос [Електронний ресурс] // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 1 (73). Педагогічні науки, 2014. – С. 118–123. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/11186/1/23.pdf> (30.05.15). – Назва з екрана. **4. Овчаров С.** Актуальні проблеми професійної підготовки учителів інформатики / С. Овчаров [Електронний ресурс] // Педагогічні науки: [збірник наукових праць]. – 2011. – С. 73–77. – Режим доступу: <http://dSPACE.pnp.u.edu.ua/bitstream/123456789/904/1/Ovcharov.pdf> (30.05.15). – Назва з екрана. **5. GfK-Ukraine.** Прес-релізи «Вже половина українців користуються інтернетом; дві третини з них – в соціальних мережах» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gfk.com/ua/news-and-events/press-room/press-releases/Pages/internet-use.aspx> (30.05.15). – Назва з екрана.

УДК 37.013.74

*Наталія Жданова*

## СТАНДАРТИЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Жданова Н. С. Стандартизація іншомовної підготовки економістів у системі вищої освіти України.

У статті розглядається питання подолання проблем визначення змісту іншомовної

освіти в умовах мобільності, потреби уніфікації вимог і порівнюваності рівня іншомовної підготовки, а також урахування особистісних відмінностей студентів (рівень підготовки, кількість занять, оцінки та експертиза критеріїв). Стандартизація іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей може бути досягнутою через інтеграцію фахового змісту у викладання іноземної мови та використання міждисциплінарних зв'язків.

*Ключові слова:* освіта економістів, курикулум, міждисциплінарні зв'язки.

Жданова Н. С. Стандартизація іноязычної підготовки економістів в системі вищого образования в Україні.

В статье рассматривается вопрос разрешения проблемы содержания иноязычного образования в условиях мобильности, необходимости унификации требований и соотнесенности уровня иноязычной подготовки, а также учета личностных особенностей студентов (уровень подготовки, количество занятий, оценка и экспертиза критериев). Стандартизация иноязычной подготовки студентов экономических специальностей осуществится на основе интеграции содержания профессионального и языкового образования и использования междисциплинарных связей.

*Ключевые слова:* образование экономистов, курикулум, междисциплинарные связи.

Zhdanova N. S. The standardization of foreign languages training of students majoring in economics at institutions of higher education in Ukraine.

The article deals with the question of solving the problem of the content in foreign languages training in response to mobility, the necessity of standartization of the requirements, the relation of foreign languages training levels as well as the consideration of students' personality (entrance level of students, number of lessons, evaluation and examination criteria). The standardization of foreign languages training of students majoring in economics will be achieved through the content integration of professional and foreign language education as well as interdisciplinary integration.

*Key words:* economist's education, curriculum, interdisciplinary links.

Останнім часом питання стандартизації змісту освіти і визначення рамкових умов навчання фахових і супровідних дисциплін стали одним із актуальних напрямів досліджень. Прагнення України до входження до загальноєвропейського освітнього простору поставило перед науковцями, практиками і працівниками освітніх установ питання про приведення вітчизняної системи освіти, організаційних, методичних засад і змісту навчання у відповідність європейським вимогам.

Іншомовна підготовка є одним із складників змісту освіти фахівців немовних спеціальностей. Однією з вимог, які висуваються до іншомовної підготовки по завершенню курсу навчання у вищій школі, є досягнення рівня B2–C1. Випускник вищої школи має розуміти фахові тексти іноземною мовою, здійснювати комунікацію на побутовому і професійному рівні, узагальнювати фахову інформацію рідною мовою і формулювати висновки іноземною. Досягнення таких результатів можливе лише за умови інтеграції фахового змісту і змісту іншомовного навчання. Тому проблема є актуальною і потребує вивчення.

*Мета статті* – дослідити можливості раціонального включення фахового змісту у навчальний процес на заняттях з іноземної мови.

У вищих навчальних закладах України іноземна мова є обов'язковою для вивчення

дисципліною в межах бакалавріату. Для майбутніх фахівців незалежно від їх спеціалізації, особливо тоді, коли це стосується менеджерів, економістів і співробітників різних галузей, орієнтованих на співробітництво із закордонними підприємствами, іноземна мова є інструментом порозуміння й запорукою успішної діяльності на міжнародному ринку, знання мови дозволяють безперешкодно вирішувати проблеми, не вдаючись до послуг перекладача. Нині зростає кількість зацікавлених у практиці за кордоном, студенти виявляють інтерес до навчання в магістратурі в європейських університетах. Ця тенденція до академічної мобільності студентів береться до уваги і підтримується Міністерством освіти і науки України.

Пропозиції вивчення іноземної мови фахового спрямування на економічних факультетах у вищих навчальних закладах країни відрізняються і терміном вивчення, і змістом навчання. Термін вивчення коливається від 2 до 10 семестрів, кількість годин, відведених на іноземну мову як супровідну дисципліну, становить від 2 до 6 годин на тиждень.

Ділова іноземна мова може викладатися як єдина іноземна або як друга, кількість годин на тиждень може становити від 10 до 25 годин на курс, хоча останнім часом спостерігається стала тенденція до збільшення мінімальної кількості годин до 18–25. Слід також відзначити, що кожен університет і кафедри розробляють власний курикулум. Така ситуація позначається на вихідному рівні знань випускників, які мають різний рівень мовної підготовки і почасти обмежені навички фахового спілкування. За таких умов відсутні підстави до порівняння результатів навчання, а порівнюваність освітніх здобутків є однією з вимог мобільності студентів.

Як варіант виходу із ситуації, що склалася, пропонується розроблення курикулуму з ділової німецької мови на основі розробленої у 2006 р. й актуалізованої у 2014 р. «Рамкової програми з німецької мови професійного спілкування». Ключовою метою іншомовного навчання у вищій школі згідно Рамковою програмою є «розвиток діяльнісної комунікативної іншомовної компетенції як у повсякденних, загальних ділових, так і у фахових ситуаціях» [1, с. 10]. Це досягається за рахунок: усвідомлення студентом відносин між власною й іноземною культурами; формування навичок та вмій автономного навчання; розвиток і активізація міжфахового мислення; формування власної відповідальності за результати навчання шляхом організації навчального процесу з викладачем й іншими студентами [1, с. 10].

Модель формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції представлена на Рис. 1.

Мета навчання передбачає розвиток професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції, яка є складним утворенням, що формується в результаті взаємодії іншомовної комунікативної, фахової, соціокультурної, методичної і навчальної компетенцій. Щодо змісту навчання іноземної мови професійного спілкування економістів, то слід звернути увагу на те, що загальна іншомовна комунікація, як і професійно орієнтована, відбувається в умовах конкретної ситуації, певного соціального контексту. Тому курикулум має охоплювати всі галузі життя (приватну, офіційну, професійну, освітню), які є релевантними до майбутньої професійної діяльності, й формувати зміст навчання з урахуванням міждисциплінарних зв'язків у межах конкретної спеціалізації.

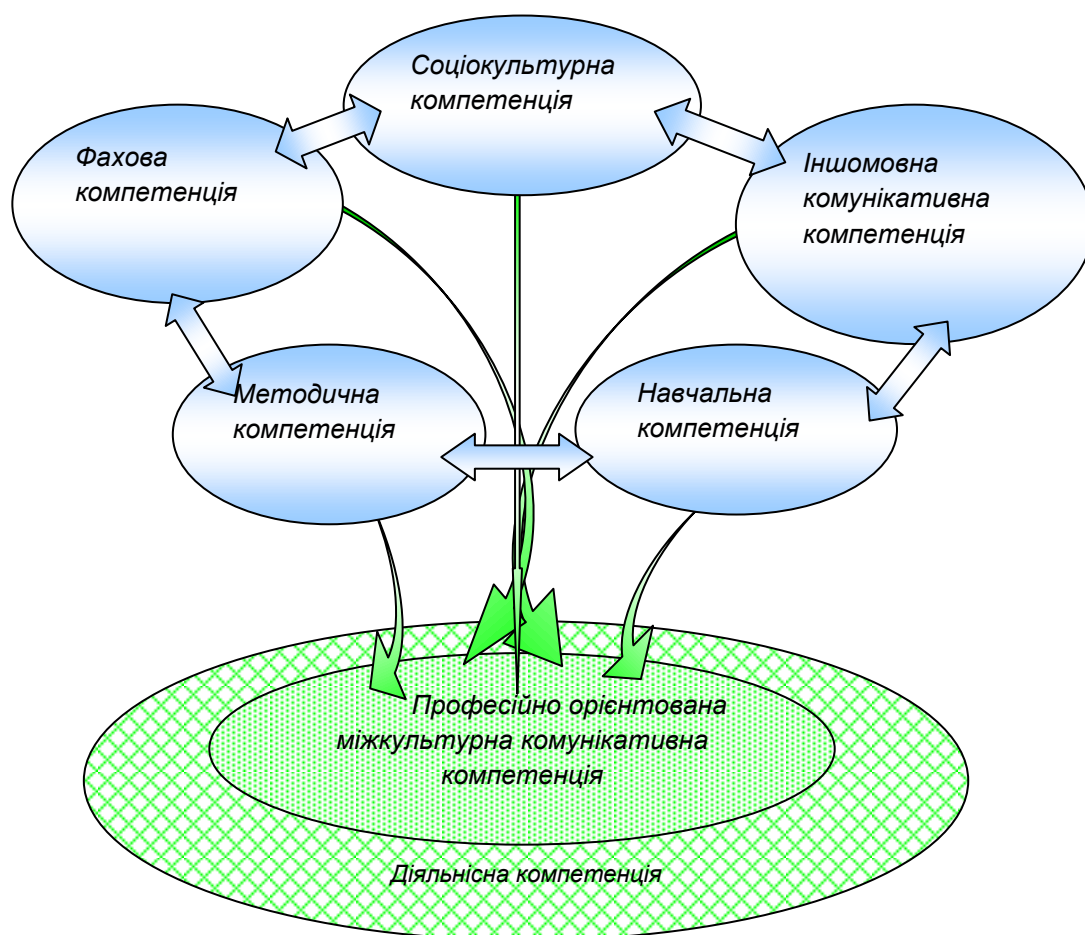


Рис. 1. Модель формування професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції [1, с. 10]

Вибір тем для іншомовного навчання економістів має відбуватися на основі аналізу навчального плану й враховувати фаховий зміст навчання на певному етапі економічної освіти. Навчальний план базової економічної освіти на різних спеціальностях є приблизно однаковим і лише з 5–6 семестрів розпочинається спеціалізація. Це дозволяє включати до розгляду в курсі іноземної мови ті теми, які вже вивчалися в межах фахової підготовки, спиратися на наявні фахові знання і залучати їх до процесу вивчення іноземної мови, розглядати фаховий зміст у контексті «чужої» культури. Наведемо деякі приклади (Таблиця 1) [1].

Таблиця 1.

**Інтеграція фахового змісту у процес іншомовного навчання**

Етап	Міждисциплінарні зв'язки	Тематичні блоки іншомовної підготовки
Базовий курс	Політекономія Економічна теорія Мікроекономіка	<i>Освіта в Україні й за кордоном</i> (система вищої освіти, студентське життя, можливості проходження практики); <i>Україна та німецькомовні країни</i> (географія, економіка, політичний устрій); <i>Економічні системи</i> (планова економіка, ринкова економіка тощо); <i>Економіка України, економічні партнери України</i> ;

Етап	Міждисциплінарні зв'язки	Тематичні блоки іншомовної підготовки
		<i>Ділова комунікація</i> (співбесіда, документи для працевлаштування)
Спеціалізація	Економіка підприємства Державне управління економічною сферою Зовнішньоекономічна діяльність	<i>Менеджмент</i> (завдання, діяльність, функції менеджера) <i>Німецькомовні країни у світовій економіці, співробітництво з Україною;</i> <i>Національні й міжнародні підприємства й організації;</i> <i>Банкові системи, валюти;</i> <i>Бюджет, податки.</i>

Наведені в таблиці теми мають рекомендаційний характер і можуть варіюватися залежно від профілю університету, спеціалізації та навчальних можливостей студентів. Доцільно орієнтуватися на фаховий зміст вже з початку навчання в університеті, тобто з першого семестру. Водночас, слід звернути увагу на те, що результативним навчальний процес на початковому етапі з іноземної мови фахового спрямування буде лише за умови, якщо фаховий зміст складатиме лише третину від загальної кількості годин.

Отже, запропонований курикулум для економістів розробляється на основі «Рамкової програми з німецької мови професійного спілкування», що певною мірою сприяє стандартизації іншомовної підготовки майбутніх економістів. Курикулум з ділової німецької мови описує рамкові умови викладання німецької мови для економістів, за яких навчання іноземної мови відбувається з використанням міждисциплінарних зв'язків, із залученням фахових знань економістів та з опорою на вже відомий фаховий зміст навчання згідно з навчальним планом як на рівні базової економічної освіти, так і на рівні спеціалізації. Такий курикулум може доповнюватися залежно від потреб, але слугуватиме основою для розроблення навчальних програм і надасть змогу уніфікувати підходи до визначення рівня знань студентів-економістів.

### Література

1. Амеліна С. М. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк та ін. – Київ : Ленвіт, 2014. – 136 с. 2. Жданова Н. С. Зміст і структура навчально-методичного комплексу з німецької мови для майбутніх менеджерів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Сергіївна Жданова. – Київ, 2008. – 344 с.

УДК 378.147(477)

*Олена Кантур*

## ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ Й НАПРЯМИ

Кантур О. В. Оновлення змісту професійної освіти і навчання: сучасні тенденції й напрями.

У статті розкриваються основи, обґрунтовується актуалізація процесу стандартизації професійної освіти. Аналізуються етапи розробки освітніх стандартів нового покоління на прикладі підготовки працівників туристичної сфери. Характеризується зміст розробленого державного стандарту професійно-технічної освіти на основі компетенцій для робітничої професії.

*Ключові слова:* модернізація освітньої системи, зміст професійної освіти,



стандартизація, державний стандарт, компетенції, працівники туристичної сфери.

Кантур Е. В. Обновление содержания профессионального образования и обучения: современные тенденции и направления.

В статье раскрываются основы, разъясняется актуализация процесса стандартизации профессионального образования. Анализируются этапы разработки образовательных стандартов нового поколения на примере подготовки работников туристической сферы. Характеризуется содержание разработанного государственного стандарта профессионально-технического образования на основе компетенций для рабочей профессии.

*Ключевые слова:* модернизация образовательной системы, содержание профессионального образования, стандартизация, государственный стандарт, компетенции, работники туристической сферы.

Kantur O. V. Updating the content of vocational education and training: modern trends and directions.

The article describes the foundation, and explains the process of development of vocational education standards. It also analyzes the stages of new generation of educational standards development by the example of the vocational training for tourism industry. The content of the developed state standard of vocational education is characterized based on competences for the profession.

*Key words:* the modernization of the educational system, the content of vocational and training education, standardization, state standards, competencies.

На початку XXI століття ми є свідками глобальної інтеграції, яка поєднує держави, ринки, технології. Світ стає єдиним цілим у фінансово-економічному, інформаційному та технологічному аспектах, а також у культурно-духовній сфері, зокрема – в освіті.

Процес об'єднання Європи, його поширення на схід супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробленням єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Як зазначено у Національній Стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., найактуальнішим напрямом розвитку освіти, зокрема професійно-технічної, постає створення системи забезпечення її якості шляхом розроблення сучасних державних стандартів з професій широких кваліфікацій. Реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності розвитку людини, розглядається невід'ємно від модернізації структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, що сприятиме інтеграції національної системи освіти в європейський і світовий освітні простори [1].

Наша країна прагне до якісної освіти, яка розглядається як інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Сучасні реформи в галузі професійно-технічної освіти (ПТО) не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства і держави. Необхідним є оновлення змісту ПТО відповідно до потреб ринку праці в Україні задля визначення й подальшого використання конкретних механізмів забезпечення якісної підготовки конкурентоспроможних робітників. До таких механізмів передусім належать професійні стандарти нового покоління.

Проблеми підготовки та відбору кадрів, чий знання, вміння, компетенції та рівень кваліфікації найбільш точно відповідають вимогам діяльності будь-якої організації України чи світу, зберігають свою актуальність і донині. Необхідність створення і впровадження

нових, більш ефективних та надійних підходів і методів професійної дії конкретної сфери економіки зумовлюється зростаючою значущістю людського капіталу у подоланні соціально-економічних проблем сучасного суспільства.

Адже процес підготовки робітників високої кваліфікації потребує оптимізації та поглиблення базових знань, диференціації й інтеграції змісту освіти за основними напрямками майбутньої професійної діяльності; посилення професійної орієнтації, розвитку нестандартного і творчого мислення, дослідницьких умінь. Підготовка кваліфікованих фахівців такого рівня може здійснюватися на базі професійних навчальних закладів (ПНЗ – професійно-технічні навчальні заклади, технікуми тощо) за умов обґрунтованої інтенсифікації освітнього процесу, досягнення глибокої інтеграції навчальних програм із кількох професій, використання інформаційних і педагогічних технологій [7, с. 235].

Принципово нова політична, економічна й соціальна ситуація, що склалася в Україні, її вихід як самостійного суб'єкта на міжнародну туристичну карту, визнання національних культурних пам'яток, організація рекреаційно-туристичних зон – усе це потребує наукового обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки робітників для сфери туризму.

Необхідність пріоритетного розвитку системи туристської освіти, підвищення її ролі в модернізації туристської галузі потребують розроблення державних стандартів туристської освіти, обґрунтування підходів до відбору і структурування її змісту та програмно-методичного забезпечення професійної підготовки у навчальних закладах.

Проблема процесу стандартизації та модернізації освітньої галузі в Україні досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Варто зазначити, що, безумовно, необхідним є міждисциплінарний підхід до процесу розроблення стандартів для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, який є перехрестям для педагогічних, філософських, соціальних, культурологічних аспектів. Відомі праці вітчизняних науковців Т. Десятова, С. Мельника, Н. Ничкало, І. Савченко, Н. Фоменко були присвячені методологічним підходам щодо розроблення стандартів різних поколінь. В. Супрун приділяв увагу розробленню Національної рамки кваліфікацій як основи стандартизації ПТО [8].

У дослідженнях зарубіжних науковців з цієї проблеми приділяється увага особливостям розробки професійних освітніх програм на основі вимог роботодавців (І. Волошина, З. Якімова та ін.). Дослідники О. Олейнікова, А. Муравйова визначають професійний стандарт як докладну характеристику рівня виконання конкретного виду професійної діяльності, що визначається компетенціями. На думку цих дослідників, саме через компетенції, що становлять здатність особи застосовувати знання, уміння та практичний досвід у знайомих і незнайомих трудових ситуаціях, стандарті описуються вимоги сфери праці до працівників та результати, які повинні бути досягнуті ними у відповідності до цих вимог [5, с. 69].

Аналіз наукових праць дозволив з'ясувати, що стандарти розробляються і використовуються, поштовхом для чого є існуючі проблеми, які потребують спільних професійних рішень. Однак, і сьогодні розроблення стандартів ПТО на практиці залишається проблемою не тільки методологічного, але й організаційного, нормативно-правового, інформативного характеру.

*Мета статті* – схарактеризувати зміст розробленого державного стандарту професійно-технічної освіти на основі компетенцій із робітничої професії.

Професійну освіту нині можна розглядати як експериментальний майданчик розвитку держави і суспільства. Вона є не тільки об'єктом, але і суб'єктом модернізації. Сфера освіти перейшла у сферу стратегічних інтересів держави, претендуючи на роль могутнього

інструменту консолідації суспільства.

Як визначала академік Н. Ничкало, ще на початку 2000-х років, процес оновлення змісту ПТО є складним, довгостроковим, копітким і суперечливим, а тому, на її думку, стандартизація професійної освіти не може обмежуватися рамками освітнього простору. Вивчення комплексної проблеми підготовки трудового потенціалу країни, а також особливостей розвитку ринку праці викликає необхідність консолідації зусиль органів законодавчої влади, представників підприємств, навчальних закладів, наукових установ по створенню професійних стандартів, особливістю яких є урахування вимог роботодавців щодо наявності у кваліфікованого робітника не тільки знань, умінь та навичок, але і специфічного уміння виконувати обов'язки в рамках 4 основних професійних видів діяльності, пов'язаних зі ступенем сформованості професійних і ключових компетенцій [4, с. 138].

Формуванню компетенцій у процесі професійно-технічного навчання (ПТН) сприяє модульна технологія побудови змісту освіти, яка забезпечує розвиток потреб і здатностей учнів, досягнення й отримання високого рівня кваліфікацій, що дозволяє їм бути конкурентоспроможними на ринку праці. Зародження ідеї модульного навчання пов'язане з виникненням зарубіжної концепції одиниць змісту освіти ще наприкінці ХХ століття С. Постлесвайт (S. Posilethwaite), Б. Голдшмидт (B. Goldshmid), М. Голдшмидт (M. Goldshmid), Дж. Рассел (J. Russel), мета якої полягає в тому, що відносно невелику частину навчального матеріалу доцільно брати за автономну тему і вільно вносити до змісту програми курсу навчання [9].

Слід зауважити, що важливою особливістю модульного навчання є відсутність жорстких організаційних тимчасових рамок навчання. Дж. Рассел стверджує, що модульне навчання вимагає безпосередньої відповідальності учня за результат навчання, оскільки для нього створюються комфортні умови для засвоєння змісту модулів. За такого підходу суттєво збільшується мотивація навчання, оскільки учень може вільно вибирати зручні для нього способи, засоби і темпи навчання [9, с. 52].

Комбінування модульної технології побудови змісту освіти та компетентнісного підходу надало змогу запропонувати інноваційну технологію навчання – модульно-компетентнісну, при якій поняття «компетенція і компетентність» набувають першорядного значення на відміну від традиційних понять «знання, уміння, навички». Такий підхід забезпечує учнів необхідними професійними, ключовими, соціальними та комунікативними компетенціями.

Проблеми оновлення змісту ПТО на основі стандартизації, упровадження модульно-компетентнісного підходу для підготовки конкурентоспроможних робітників, здатних гнучко реагувати на зміни, що відбуваються на ринку праці є важливими для усіх галузей промисловості та сфери послуг. Не є винятком і туристична галузь як одна з основних галузей української економіки сьогодні.

Доцільність підготовки робітників за професією «Агент з організації туризму» зумовлена сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, що визначають нинішній стан і перспективи розвитку туристської галузі в Україні. До зовнішніх чинників слід віднести те, що після Другої світової війни туризм у світі став глобальним загальнолюдським явищем та поступово набув трансконтинентальних вимірів, викликавши необхідність налагодження міждержавного співтовариства в цій галузі.

До внутрішніх чинників віднесено: об'єктивні потреби піднесення питомої ваги України у світовому туризмі, створення і розвиток української системи туристської освіти;

необхідність концептуального обґрунтування розроблення і законодавчого закріплення державної політики в цій галузі та науково-методичного забезпечення її реалізації на загальнодержавному, регіональному рівнях та на рівні навчального закладу.

До проведення експерименту всеукраїнського рівня був залучений ДНЗ «Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу», який і став експериментальним майданчиком дослідження.

Загальна тривалість педагогічного експерименту становила 5 років, з вересня 2009 по липень 2014 рр. Дослідницько-експериментальна робота і педагогічне спостереження проводилися в 3 етапи. Термін першого етапу (аналітико-діагностичного) – 1 рік; другого (формульованого) – 3 роки; третього (узагальнюючого) – 1 рік.

На першому етапі відбувався процес систематизації й аналізу:

- законодавчої та нормативної документації за темою дослідження;
- наукових і методичних джерел щодо європейського досвіду підготовки фахівців на основі ключових компетенцій;
- статистичних даних з питань технологічного розвитку підприємств туристичного бізнесу в Одеській області та Україні в цілому.

На цьому етапі дослідження також відбулося анкетування працівників туристичних агентств, бесід з питань змісту і принципів побудови проектів державних стандартів ПТО на основі компетенцій; оброблення та узагальнення анкет підприємств, задіяних у експерименті; розроблення експериментальної документації щодо компетенцій і кваліфікаційних рівнів робітничих професій сфери туризму з урахуванням рекомендацій підприємств галузі.

На другому етапі відбулася апробація програмно-методичних матеріалів професійного навчання кваліфікованих робітників з професій туристичної галузі відповідно до проектів державних стандартів ПТО на основі компетенцій робітників туристичної сфери, а також, як наслідок, коригування змісту проектів державних стандартів ПТО, навчально-методичних, програмних матеріалів.

Узагальнення опрацьованого експериментального матеріалу стало результатом третього етапу експерименту. Було підведено підсумки дослідження, сформульовані основні висновки, а також перспектив подальшого дослідження обраної теми.

Відповідно до вимог модульно-компетентнісного підходу було розроблено модульний навчальний план професійного стандарту, який складався з 4 навчальних модулів, які були диференційовані згідно конкретної теми та систематизовані, а також являли собою логічно завершену одиницю навчального матеріалу, цільову програму дій і методичні вказівки.

Кожен навчальний модуль складався з відповідної кількості структурних навчальних елементів, які містили у собі послідовний, логічно завершений навчальний матеріал, що забезпечував розуміння та засвоєння необхідного матеріалу та здобування відповідних знань для реалізації набутих професійних та ключових компетенцій.

Кожен структурний елемент професійного стандарту розкладався на одиниці, які містили розгорнуту характеристику конкретної трудової функції, яка була цілісною, завершеною, відносно автономною і значущою для даного виду трудової діяльності. Безпосередньо вказані відповідні трудові дії, професійні, ключові та наскрізні компетенції, засоби та предмети праці.

Професійний стандарт компетентності був складений із удосконалених у результаті анкетування туристичних підприємств України, професійних компетенцій, підтверджених

загально-професійних компетенцій, відповідних ключових компетенцій, з урахуванням сучасних технологічних процесів, сучасних методів праці, з урахуванням регіональних особливостей галузі, потреб роботодавців і містив вимоги до рівня знань, умінь та навичок.

Професійно-практична підготовка здійснювалася в туристичних підприємствах безпосередньо на робочих місцях туристичних агентів.

Після завершення кожного модуля проводилася проміжна атестація з теоретичних предметів, після чого здійснювалася професійно-практична підготовка безпосередньо на робочих місцях у туристичних підприємствах, завершався кожний модуль проміжною атестацією. Після закінчення останнього четвертого модуля проводилася державна кваліфікаційна атестація.

Завдяки реалізації програми діяльності експериментального педагогічного майданчика стало можливим обґрунтувати концептуальні положення щодо оновлення змісту професійної освіти через упровадження компетентісних підходів до підготовки робітників професій туристичної сфери в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ), підкреслити його безперечний вплив на формування професійно-важливих якостей майбутнього кваліфікованого робітника. Доведено необхідність детальної організації професійного навчання майбутніх кваліфікованих робітників туристичної галузі у ПТНЗ, необхідність тісної та плідної співпраці з роботодавцями, необхідність розроблення якісних компетентісних підходів до оволодіння професіями туристичної сфери задля реалізації професійних функцій робітника. Також постала проблема з необхідністю підготовки педагогічних кадрів, спроможних реалізовувати програму професійно-технічної освіти за рівнями компетенцій.

Отже, аналізуючи організацію навчального процесу згідно з експериментальним навчальним планом можна виокремити такі переваги та недоліки, які мали місце на етапі практичної реалізації експериментального плану. Серед переваг можна відмітити підвищення мотивації учнів завдяки модульній системі навчання та інноваційних педагогічних технологій, які надали змогу майбутнім робітникам відкрити в себе прагнення до навчання упродовж усього терміну, інтерес до самостійної роботи, до творчого пошуку, підвищення бажання отримання найкращого результату. За результатами Державної кваліфікаційної атестації наприкінці 2013–2014 н. р. ефективність роботи за експериментальним навчальним планом становила 71 % учнів з високим рівнем та 29 % з достатнім рівнем навчальних досягнень.

Слід зауважити, що серед недоліків, які виявлено в процесі апробації, окрім виявленого браку часу на таку дисципліну, як «Іноземна мова за професійним спрямуванням», також виникли труднощі з наданням робочих місць для відпрацювання тем професійно-практичної підготовки (власники туристичних фірм не завжди були готові віддавати свій час на навчання тих, хто нині тільки отримує туристичну освіту).

Оновлення змісту ПТО та підвищення її якості не можливо без подолання певних «проблемних зон», але розглядаючи розробку професійних стандартів, як необхідну сходинку у глобальній освітньої інтеграції, необхідно зазначити, що учень, отримавши певні компетенції задля досягнення успіху у професійній сфері, повинен уміти використовувати їх у практичній діяльності, а тому професійно-практична підготовка потребує уваги та подальшого пошуку шляхів підвищення якості підготовки робітників у сфері туризму, а також активізації співпраці професійних навчальних закладів з професійним середовищем, громадськими організаціями та державними установами. Ми вважаємо, що є доцільним надавати можливість ПТНЗ на експериментальних засадах розробляти та проводити процес

апробації професійних стандартів підготовки майбутніх робітників.

Аналізуючи сучасні тенденції оновлення змісту освіти, зауважимо, що створення системи стандартизації освітньої діяльності сприяє підвищенню якості освіти. Ринок праці визначає потребу у кваліфікованих робітниках, у високому рівні їх компетенції. Відповідно до цього необхідно удосконалювати і формувати новий зміст ПТО та визначати алгоритм інноваційного стилю діяльності.

### Література

1. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828>.
2. **Десятов Т. М.** Національна кваліфікаційна рамка – інструмент модернізації освіти і навчання / Т. Десятов // Професійно-технічна освіта. – 2010. – № 1. – С. 10–13.
3. **Мельник С.** Іспанський досвід розробки національної системи кваліфікацій / С. Мельник // Професійно-технічна освіта: [науково-методичний журнал]. – 2010. – № 1. – С. 21–26.
4. **Ничкало Н. Г.** Шляхи розв'язання проблем / Н. Г. Ничкало // Профтехосвіта України: ХХ століття: Енциклопедичне видання / ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Видавництво «АртЕк», 2004. – С. 138.
5. **Олейникова О. Н.** Професійні стандарти – основний критерій підвищення якості професійного образования / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева // Образование в документах. – 2007. – № 21. – С. 67–74.
6. **Савченко І. М.** Особливості стандартизації в системі початкової професійної освіти РФ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Савченко Ірина Миколаївна. – Київ, 2012. – 253 с.
7. **Сергеева Л. М.** Прогнозування розвитку ринку праці як інструмент діалогу професійних навчальних закладів із соціальними партнерами / Л. М. Сергеева // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2013. – № 6. – С. 235–242.
8. **Супрун В.** Профтехосвіта. Плани на майбутнє [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://proftekhosvita.org.ua/uk/news/details/5012>
9. **Russel J. D.** Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minneapolis, Minnesota : Burgess Publishing Company. – 1974. – 164 p.
10. **Фоменко Н. А.** Теоретико-методичні засади формування стандартів освіти у сфері туризму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Фоменко; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2012. – 40 с.

УДК 378.147:811.111(07)

*Олена Катеруша, Людмила Коржова*

## КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ, ЇХ ФОРМУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Катеруша О. В., Коржова Л.С. Ключові компетенції, їх формування на заняттях з іноземної мови.

У статті розкрито зміст ключових компетенцій, окреслено шляхи й етапи їх формування на заняттях з іноземної мови. Доведено, що зміст ключових компетенцій визначається низкою соціально-комунікативних та професійно-комунікативних умінь, способів комунікативної поведінки, рішенням проблемних завдань в умовах соціально- і професійно-орієнтованих ситуацій спілкування.

*Ключові слова:* ключові компетенції, професійна компетенція, соціально-комунікативна компетенція, компетенція самоврядування, комунікативна поведінка.

Катеруша Е.В., Коржова Л.С. Ключевые компетенции, их формирование на занятиях по иностранному языку.

В статье раскрыто содержание ключевых компетенций, определены пути и этапы их формирования на занятиях по иностранному языку. Доказано, что содержание ключевых компетенций определяется рядом социально-коммуникативных и профессионально-коммуникативных умений, способов коммуникативного поведения, решением проблемных задач в условиях социально- и профессионально-ориентированных ситуаций общения.

*Ключевые слова:* ключевые компетенции, профессиональная компетенция, социально-коммуникативная компетенция, компетенция самоуправления, коммуникативное поведение.

Katerusha E.V., Corjova L.S. Key competencies, their formation at the lessons of a foreign language.

The article reveals the content of key competencies, the ways and stages of their formation at the lessons of a foreign language. It is proved that the content of key competencies is defined by a number of socio-communicative, professional and communicative skills, methods of communicative behavior, the solution of problem tasks in a social and professionally-oriented communication situations.

*Key words:* key competencies, professional competence, social and communicative competence, communicative behavior.

Багаторівнева система підготовки спеціалістів, яка впроваджується в систему освіти, ставить сучасного студента перед дилемою між значною кількістю інформації, яка постійно збільшується та потрібна для якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності, і здатністю сприймати, усвідомлювати, оперувати, аналізувати та засвоювати значний обсяг інформації. Відбувається зміна пріоритетів – з традиційного засвоєння знань під час лекційно-семінарських занять на вироблення фахових компетенцій у процесі навчання. Така переорієнтація освітнього процесу вносить якісні зміни до змісту форм навчання, системи контролю й оцінки знань і вимагає розроблення методичного забезпечення навчальної діяльності студентів.

Зазначимо, що проблема навчання майбутніх фахівців іноземній мові на засадах компетентнісного підходу дотепер не була предметом спеціального й системного дидактичного дослідження. Натомість її розроблення є необхідним і можливе завдяки внеску визнаних науковців у розвиток теорії сучасної дидактики вищої школи, які висвітлили концептуальні засади компетентнісного підходу (Н. Бібік, В. Буряк, А. Вербицький, І. Малафіїк, О. Малихін, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської, О. Цокур, В. Якунін), комунікації й перекладу (Л. Бархударов, І. Зимня, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Міньяр-Белоручев, Ю. Найда, Г. Почепцов, Я. Рецкер, С. Семко, А. Федоров, І. Халеева, М. Цвілінг, А. Швейцер), мовної особистості (Л. Буєва, Ю. Караулов, І. Халеева).

Наявна суперечність між новою роллю сучасного фахівця в умовах міжкультурної, міжмовної та міжособистісної комунікації, який має високий рівень сформованості фахової компетентності, і недостатньою теоретичною та практичною розробленістю питань щодо відповідного дидактичного забезпечення процесу його навчання на засадах компетентнісного підходу.

*Мета статті* – розкрити зміст ключових компетенцій, визначити шляхи ефективного їх формування у навчанні іноземної мови.

Розглянемо сутність понять «компетентність» і «компетенція».

В академічному тлумачному словнику поняття «компетентний» трактується як той,

який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [1, стор. 250].

У словнику іноземних слів «компетентний» – це, той, хто знає, тямущий у певній галузі, маючий право, згідно зі своїми знаннями та повноваженнями, робити або вирішувати щось, судити про щось [2, с. 199].

І. Агапов відокремлює компетенції, якими слід озброювати молоде покоління в освітніх закладах, так:

- здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти;

- розуміння відмінностей, взаємоповага, здатність жити серед людей інших культур, мов та релігій;

- володіння усним та письмовим спілкуванням, володіння кількома іноземними мовами;

- спроможність навчатися усе життя, що є основою підготовки у професійному плані;

- володіння новітніми інформаційними технологіями, розуміння цінності їх використання [3, с. 41].

В енциклопедії професійної освіти виокремлюють такі компетенції:

- професійна компетенція, яка є основою професійних якостей особистості (аналіз документації, аналіз трудових і технологічних процесів, високий рівень культури та організації процесу);

- соціально-комунікативна компетенція, що пронизує колективний трудовий процес (здатність до співробітництва, уміння ефективно працювати у складі групи тощо);

- компетенція самоврядування (уміння міркувати й оцінювати, творчий характер мислення, уміння самостійно вчитися тощо) [4, с. 345].

При всій різноманітності набору компетенцій важливо, щоб вони відповідали двом провідним критеріям: узагальненості, що забезпечує можливість перенесення компетенцій на різні види діяльності, та функціональності, яка відображає момент включення в ту чи іншу діяльність.

Випускник вищого навчального закладу повинен розуміти сутність і соціальну значущість своєї майбутньої професії, виявляти цікавість до неї, володіти комунікативною культурою та уміннями спілкування іноземною мовою; виявляти відповідальність за роботу, що виконується, бути спроможним самостійно та ефективно вирішувати проблеми у сфері професійної діяльності; бути готовим до здобуття нових знань, прагнути самодосконалості [5].

За педагогічного впливу у межах викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі постає можливість розвитку творчих і комунікативних здібностей через систему спеціально відібраних цілеспрямованих вправ. Формування здатності до самостійних дій, готовності нести відповідальність за виконану роботу, яка реалізується через стимулювання студентів до навчального процесу. Усвідомлення ролі знань у сфері іноземних мов сприяє розвитку аналітичного та рефлексивного мислення, створюючи у такий спосіб передумови саморозвитку особистості.

У навчанні іноземних мов ставлять освітні, виховні та розвиваючі завдання, виконання підвищує ефективність навчання іноземних мов.

Формування ключових компетенцій здійснюється через зміст, заходи та засоби іноземної мови, що використовуються у навчанні.



Володіючи засобами іноземної мови (лексичними, граматичними, фонетичними) та головними видами мовної діяльності, студенти повинні виявляти пізнавальну активність, самостійність, уміння робити висновки, узагальнювати.

Оволодіння засобами іноземної мови повинне підкорюватися рішенням комунікативних завдань, тобто формуванню комунікативної компетенції.

Головними компонентами комунікативної компетенції є лінгвістичний (знання граматики і лексики), дискурсивний (комунікативне використання мови), прагматичний (досягнення комунікативних цілей), стратегічний (подолання комунікативних неталанів) та соціокультурний (володіння нормами поведінки) [6; 7; 8].

Комунікативна компетенція є когнітивною основою формування ключових компетенцій у навчанні іноземних мов.

Згідно з навчальною програмою з дисципліни «Іноземна мова», мовна підготовка у вищому навчальному закладі здійснюється на основі оволодіння студентами певним лексичним і граматичним мінімумом, уміння вести бесіду, використовувати правила мовного етикету, уміння читати літературу за фахом, володіння навичками ділового і професійного спрямування.

Навчально-виховний процес у професійно значущому аспекті у мовній підготовці студентів вищого навчального закладу здійснюється задля забезпечення перенесення ключових компетенцій із навчальної діяльності випускників до сфери соціально-професійної діяльності.

Специфіка іноземної мови як навчального предмету полягає в його орієнтації на функціонування загально-комунікативних або соціально-комунікативних і професійно-комунікативних умінь та навичок у процесі організації професійно-орієнтованого навчання іноземних мов.

Ключові компетенції формуються не тільки за допомогою когнітивної основи, але також через формування ціннісно-змістовних уявлень, мотивації, оволодіння досвідом ефективного використання знань, які є способами рішення проблемно-пізнавальних завдань. Отже, для формування ключових компетенцій у навчанні іноземних мов необхідний всебічний розвиток особистості.

Задля формування ключових компетенцій необхідно також конкретизувати компоненти змісту навчання іноземних мов. До них слід віднести: сфери спілкування та теми, їм відповідають, ситуації професійного спілкування, мовний матеріал, проблемні завдання, знання з історії, культури різних країн тощо. Ці компоненти змісту навчання іноземних мов впливають на ціннісні орієнтації, сприяють розвитку почуттів, емоцій, пам'яті, мислення, світогляду студентів та розвитку потреб у подальшій самоосвіті.

Виконання перерахованих компонентів потребує від студентів певних соціально-комунікативних та професійно-комунікативних умінь, способів рішення проблем, умінь досягати вагомих результатів. Реалізація цих умінь у мовній діяльності буде проявом ключових компетенцій. З цього виходить, що ключові компетенції в навчанні іноземних мов виникають як результат оволодіння студентами відповідними соціально-комунікативними та професійно-комунікативними уміннями в різних видах мовної діяльності. Іншомовні комунікативні уміння відносяться до розряду професійних умінь у структурі професійної компетенції спеціаліста.

Результатом навчальної діяльності повинні стати не окремі фрагментарні знання, але і здатності до продуктивної діяльності, до рішення навчальних і в подальшому – навчально-професійних практичних завдань, що складають основу функціональної грамотності

майбутнього спеціаліста.

Отже, для формування здатності самостійно й ефективно розв'язувати проблеми у сфері професійної діяльності необхідно створити професійно-орієнтовану проблемну ситуацію, що спонукає студента до виявлення проблеми, пошуку варіантів і способів її розв'язання. Як результат розв'язання професійно-значущої проблеми студент повинен надати повідомлення в письмовій або усній формі.

Ключові компетенції дозволяють розв'язувати практичні завдання та оцінюються згідно з досягнутими результатами іншомовної діяльності.

Отже, у навчанні іноземним мовам студентів вищих навчальних закладів зміст ключових компетенцій визначається переліком соціально-комунікативних та професійно-комунікативних умінь, способів комунікативної поведінки, розв'язанням проблемних завдань в умовах соціально- і професійно-орієнтованих ситуацій спілкування, якими повинен володіти той, хто навчається, й задля того, щоб відповідати вимогам, що висувуються до спеціалістів у певній професійній сфері. Завдяки сформованості таких умінь уможлиблюється перенесення ключових компетенцій із навчальної діяльності до сфери професійної діяльності, а також розвиток особистісних якостей студентів, необхідних для успішної трудової діяльності.

### Література

1. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – С. 250
2. Словарь иностранных слов. – Москва: Гос. изд-во «Иностранные и национальные словари», 1965. – 344 с.
3. Айтуганова Ж. И. Формирование конкурентоспособного специалиста средствами иностранного языка в ССУЗ нефтехимического профиля: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /Ж. И. Айтуганова. – Казань, 2003. – 19 с.
4. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – 568 с.
5. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. – Москва: Министерство образования, 2000.
6. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–16.
7. Bachman W. E. Fundamental Considerations of language testing/ L. Bachman. – Oxford: Oxford University press, 1990. – 218 p.
8. Hymes D. On Communicative Competence/D. Hymes. – University of Pennsylvania Press, 1971.

УДК 371.134:371.15:005.591.6

*Людмила Левченко*

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКА ОСВІТИ

Левченко Л. С. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності працівника освіти.

Стаття висвітлює актуальні питання ефективного впровадження новітніх інформаційних технологій, системних комплексів та комп'ютерних програм в організації роботи навчального закладу. Досліджується проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності робітників навчального закладу для пошуку, оброблення, обміну, передачі, використання та зберігання інформації.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні технології, керівник навчального закладу, професіоналізм, навчальна діяльність, новітні технології, комп'ютерні програми, інформація.

Левченко Л. С. Применение информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности работника образования.

Статья освещает актуальные вопросы эффективного внедрения новых информационных технологий, системных комплексов и компьютерных программ в организации работы учебного заведения. Изучается проблема использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности работников учебного заведения для поиска, обработки, обмена, передачи, использования и сохранения информации.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, руководитель учебного заведения, профессионализм, учебная деятельность, новейшие технологии, компьютерные программы, информация.

Levchenko L. S. Information and communication technologies application in professional activity of an educator.

The article highlights current questions of effective introduction of the newest information technologies, system complexes and computer programs into organization of educational establishments activity. The problem of using information and communication technologies is studied in professional activity of educators with the aim to search, to process, to exchange, to transfer, to use and to store information.

*Key words:* information and communication technologies, the manager of an educational establishment, professionalism, educational activity, innovative technologies, computer programs, information.

Процеси глобальних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку всього українського суспільства і освіти зокрема, вимагають нових підходів до управління навчальними закладами, пріоритетними серед яких є впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, що мають забезпечити доступність та ефективність освіти, вдосконалення навчально-виховного процесу, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Навчальна діяльність на сучасному етапі розвитку суспільства є новою формою практики, новою системою відтворюваної діяльності, спрямованої на формування загальних здібностей людини, а не окремих психічних функцій. Будучи щодо окремого індивіда засобом формування системи наукових знань і методом активного конструювання всередині цього процесу змістовно узагальнених засобів дії, навчальна діяльність формує основу творчого мислення – здатність зміцнювати суб'єктивні умови, схеми і дії. Отже, вона формує основи і конкретні механізми саморозвитку (самозмінювання і самодіяльності), завдяки тому, що знання надаються учням шляхом виявлення умов їх походження на основі аналізу, планування рефлексії виконаних дій. Причому опанування засобу здобуття знань передуватиме знанню в його окремих виявах. Якщо ця умова не виконується, то має місце життєво-емпіричний тип навчання, який дає формальні знання (інформацію, загальні уявлення), оскільки предметом суб'єктивної діяльності стають і об'єкти не системні, а випадкові, вихоплені з контексту аналізу дії щодо їх отримання. Мета навчальної діяльності полягає в розкритті змісту власне процесу навчання – навчити «уміння навчатися», уміння мислити самостійно.

*Мета статті* – з'ясувати особливості розвитку професійної компетентності працівників освіти в умовах використання нових інформаційно-комунікаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційні технології, або ІКТ-технології, пов'язані зі створенням, збереженням, трансляцією, обробленням інформації та її управлінням. Цей широко вживаний термін передбачає поняття «технології», що використовуються для спілкування та роботи з інформацією.

Концепція інформаційних технологій була додана до елемента комунікації і виникла у 1980-ті роки. Нині ІКТ передбачають такі засоби, як: комп'ютери, Інтернет, преса, радіо, телебачення, телефони. Найголовнішими з них є, безперечно, комп'ютери, Інтернет і телекомунікаційні засоби.

На думку відомого американського філософа Алвіна Тоффлера, сучасний «світ, який швидко утворюється від зіткнення нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення, вимагає зовсім нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій» [6]. Розвиток людського суспільства та цивілізації висуває перед освітою принципово нові проблеми. Тому останнім часом активно дискутується питання підготовки майбутнього спеціаліста на засадах компетентнісного підходу як найефективнішого для освітнього процесу, такого, що забезпечує підготовку фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства.

За словами О. Кравчина, застосування інформаційних технологій у системі управління освітою є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти. Саме впровадження новітніх інформаційних систем є одним із методів удосконалення системи управління освітою, що дозволяє оптимізувати процес обміну інформацією, зменшити обсяг роботи адміністратора системи освіти та дозволяє йому приймати ефективні управлінські рішення [4].

Працівник навчального закладу як ніхто інший повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями та бути обізнаним у сучасних новітніх інформаційних розробках, які стосуються управління навчальним закладом та інформатизації освіти взагалі. Проблемі використання інформаційних технологій в системі освіти присвячено праці В. Андрущенко, В. Бикова, М. Жалдака, С. Ракова, В. Кухаренко, А. Гуржія та ін. Проблему інформатизації організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі розглядає О. Кравчина. В. Дивак досліджує інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності директора школи. Дослідження Н. Морзе та О. Глазунової присвячені розробленню моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі. Н. Зінчук досліджує інформаційно-аналітичну компетентність менеджера, її значення у професійній управлінській діяльності та передумови формування особистості.

Нині працівники навчальних закладів мають певні труднощі в роботі, оскільки змінюються і розширюються їх функції. Управлінська діяльність має «подвійний» предмет діяльності: керівник повинен бути і менеджером, і педагогом. Це означає, що на сучасному етапі розвитку середньої освіти сучасний керівник навчального закладу повинен успішно здійснювати як управлінську, так і педагогічну діяльність, забезпечуючи реалізацію цілей і змісту навчально-виховного процесу та різноманітних форм міжсуб'єктних взаємовідносин у нових умовах.

Усунути суперечності між фактичним рівнем професійної компетентності керівників ЗНЗ і необхідними для сучасного управління знаннями і вміннями в умовах інформаційного суспільства можливо шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій, а саме:

– інформатизація освітніх організацій, спрямована на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу шляхом створення єдиної інформаційної структури;

– побудова індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб школи; випуск електронних підручників;

– створення в Україні індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є передумовою для реалізації ефективних стратегій досягнення мети освіти [5].

Серед причин, що стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному закладі, у першу чергу називаються організаційні та технічні – відсутність вільного доступу до комп'ютерного обладнання, труднощі зі своєчасним ремонтом, проблеми із поділом класу на підгрупи під час проведення занять із використанням інформаційно-комунікаційних технологій та інші. Однак головні проблеми – це проблеми психолого-педагогічні, що полягають у:

– відсутності науково обґрунтованої методики використання ІКТ під час проведення занять з конкретних навчальних дисциплін;

– низькому рівні готовності керівників ЗНЗ до використання ІКТ;

– недостатньої забезпеченості навчальних закладів як кількісно, так і якісно педагогічними програмними засобами.

Це тільки частина проблем, без розв'язання яких неможливо позитивно вирішити питання в цілому.

Робота навчального закладу – це особлива діяльність, у якій акцент все частіше переноситься на взаємини між людьми і трактується як взаємодія керівника і підлеглих на основі «суб'єкт-суб'єктних» відносин. Це діяльність, у якій її суб'єкти за допомогою планування, організації, управління, керівництва і контролю забезпечують організованість спільної діяльності учнів, учителів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на кінцевий результат.

Такі напрямки діяльності керівника навчального закладу, як управлінська діяльність; бібліографічна діяльність; дослідницька діяльність; збір, накопичення й оброблення методичної інформації, створення фонду науково-методичної інформації; навчання і самоосвіта, можна ефективно здійснювати за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Використання ІКТ в удосконаленні роботи керівника дозволяє інтенсифікувати такий важливий аспект його діяльності як педагогічний аналіз уроків у системі навчально-виховного процесу. За допомогою діалогової системи можлива диференціація мети відвідування занять, складання і запис програми спостереження, запис результатів відвідування занять з однією метою в різних викладачів і порівняння результатів, позитивні сторони й недоліки в роботі викладачів.

Застосування інформаційних технологій під час викладання предметів має кілька особливостей. Не можна забувати, що головна мета викладання – передача учням певного обсягу знань і людського досвіду. При цьому потрібно враховувати, що нині зростає потреба в нових алгоритмах роботи із накопиченими людством знаннями, підвищується необхідність мати навички використання власного «людського чинника» для досягнення успіху у професійній діяльності. Нові технічні можливості, зокрема використання електронних презентацій, курсів в електронному вигляді, дозволяють досягати і цих додаткових цілей.

Тенденції, що спостерігаються останніми десятиліттями у світі, добре відомі. Це

процеси інформаційної революції та її наслідки, як-от: формування інформаційного суспільства в різних країнах, процеси інтенсифікації життя людини й суспільства, глобалізації загальнопланетарного життя, зміщення екологічної рівноваги і необхідність звертати увагу на екологію. Тому створення електронних продуктів має враховувати специфіку людини. Відсутність навички мислити, багатостороннього погляду на проблему в конструкторів і творців технічного середовища проживання людини призводить до збільшення проблем у світі, де ми живемо. Не можна не визнати, що зміна сучасного світу відбувається за допомогою техніки і через техніку. Освіта просто не може залишатися поза загальнопланетарними процесами.

У межах обговорення питань про застосування інформаційних технологій в освіті дедалі більше уваги приділяється використанню мережі Інтернет під час навчання. При цьому Інтернет розглядається і як унікальний постачальник контексту, і як нове комунікаційне середовище.

Однією із задач є отримання інформації. Досвід показує, що учні не завжди знають, де, як і яку інформацію шукати в українськомовній частині Інтернету. Разом з тим, ознайомлення з основними пошуковими машинами і каталогом ([www.rumhler.nt](http://www.rumhler.nt), [www.izoogic.cimi](http://www.izoogic.cimi) та ін.), найбільшими енциклопедичними ресурсами ([mm.mbhcom.ni](http://mm.mbhcom.ni)), авторитетними засобами масової інформації ([lofigbc.ru](http://lofigbc.ru) та ін.) є не тільки важливим компонентом загальнолюдських знань, не тільки допомагає розв'язувати комунікаційні задачі, але і сприяє підвищенню мотивації у процесі навчання.

Переваги використання Інтернету під час підготовки до занять є очевидними для будь-якого викладача, який має доступ до «глобальної мережі». Інтернет – незамінне джерело для актуалізації матеріалів підручників, пошуку додаткової інформації, інструмент, що дозволить значно зекономити час і засоби під час розроблення навчальних матеріалів до занять. Однак необмежений обсяг інформації – це далеко не все, що може надати нове інформаційне поле викладачам та їхнім учням. (У цьому легко переконатися на прикладі постійно, зростаючої кількості інтернет-ресурсів (сайтів), адресованих тим, хто вивчає мови). Також в інтернет-просторі широко представлені наукові розробки і сучасна періодика, що сприяє активному впровадженню інтернет-технологій у навчальний процес.

Незважаючи на велику кількість очевидних переваг Всесвітньої мережі, багато фахівців, які активно використовують його у своїй викладацькій практиці і пропагують впровадження нових технологій в освітній процес, підкреслюють необхідність раціонального, методично виправданого суворо дозованого, пропорційно залежного від аспекту і мети навчання використання Інтернету в межах аудиторних занять. Якими б технічно досконалыми не були програми, «штучний інтелект» навряд чи в недалекому майбутньому зможе замінити реального, живого викладача, а спілкування із комп'ютером – це не кращий засіб удосконалення навичок усного мовлення. Більшість матеріалів, які адресовані тим, хто вивчає мови, орієнтовано насамперед на роботу поза аудиторією, «домашню» роботу. Сказане вище, однак, у жодному разі не зменшує ролі вступних, ознайомлювальних курсів, присвячених мовному сегменту мережі, її інформаційним та освітнім ресурсам і методології роботи із ними. Саме таке ознайомлення й подальше активне використання унікальних можливостей Інтернет дозволяє зробити процес навчання більш захоплюючим, різноманітним, таким, що враховує інтереси, потреби й компетенцію індивідуума, а контроль за роботою учнів – більш ефективним та оперативним.

До сфер застосування комп'ютерних технологій у сучасному навчальному закладі можемо віднести: укладання розкладу занять; ведення й оформлення внутрішньо-шкільної

документації; створення й використання бази даних співробітників та учнів; моніторинг діяльності вчителів; пошук і відбір інформації за допомогою Інтернету (від нормативно-правової до купівлі підручників – можливості нині дуже широкі); оперативне управління навчальним закладом шляхом інтерактивних телеконференцій, віртуальних планерок, передавання термінової інформації на екрани учительських машин; налагоджування творчих зв'язків з іншими навчальними закладами, у тому числі за кордоном; використання електронної пошти для зв'язку, наприклад, з органами управління освітою; психологічне тестування працівників і дітей у процесі навчальної діяльності.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у галузі освіти і безпосередньо в діяльності навчального закладу стало нагальною потребою сучасного суспільства. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес школи позитивно впливає на всі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи й організаційні форми навчання, засоби навчання та забезпечить поступовий перехід освіти на новий, якісний рівень. Це дозволяє розв'язувати складні й актуальні завдання педагогіки, що забезпечить розвиток інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення педагогічних працівників та його самостійності.

Для запровадження інформаційних технологій щодо ефективної модернізації освіти треба здійснити оновлення технічного арсеналу засобів навчання шляхом оптимізації реалізації державних програм, що спрямовані на інформатизацію, комп'ютеризацію та оновлення матеріально-технічної бази шкіл, надання всім вільного доступу до мережі Інтернет.

Підготовка керівників до сучасного управління школою за допомогою ІКТ є дієвим складником ефективного освітнього менеджменту.

### **Література**

**1. Даниленко Л. І.** Оновлення змісту та організаційної структури навчання керівних кадрів в інституті підвищення кваліфікації / Л. І. Даниленко // Директор школи. – 2000. – № 18. – С. 1–2. **2.** Інструментарій менеджера освіти. Сайт творчої групи Єльнікових [Електронний ресурс] / Режим доступу: [www.elnik.kiev.ua](http://www.elnik.kiev.ua) **3. Карамушка Л. М.** Психологічні основи управління у системі середньої освіти: [навч. посібник] / Л. М. Карамушка. – Київ: [б. в.], 1997. – С. 179. **4. Кравчина О. Є.** Інформація організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / О. Є. Кравчина // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 3 (7). – Режим доступу до журн.: [http://www.ime.edu-net/em\\_7/emg.html](http://www.ime.edu-net/em_7/emg.html) **5.** Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25. **6. Тоффлер Е.** Третя хвиля / Е. Тоффлер. – Київ: Вид. дім «Всесвіт», 2000. – 480 с. **7. Травін В. І.** Про стилі та методи керівництва / В. І. Травін // Директор школи. Україна. – 2009. – № 9 (115). – С. 66–72.

УДК 378: [373.2:316.647.5]

*Валентина Ляпунова*

## **БАЗОВІ ПОЛОЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Ляпунова В. А. Базові положення концепції підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку.

У статті розглядаються базові положення концепції підготовки майбутніх вихователів

дошкільних закладів до формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку. Авторський підхід ґрунтується на засадах антропоцентричного розуміння взаємодії вихователя з дитиною, відкритості й діалогічності.

*Ключові слова:* фахова підготовка вихователя, формування толерантності, концептуальні положення, принципи та умови підготовки вихователя.

Ляпунова В. А. Базовые положения концепции подготовки будущих педагогов к формированию толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

В статье рассматриваются базовые положения подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к формированию толерантности у детей старшего дошкольного возраста. Авторский подход основывается на антропоцентристском понимании взаимодействия воспитателя с ребёнком, открытости и диалогичности.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка воспитателя, формирование толерантности, концептуальные положения, принципы и условия подготовки воспитателя.

Liapunova V. A. The basic essentials of the concept for training future teachers to the formation of tolerance in children of preschool age.

The article discusses the basic principles for training future teachers of pre-school institutions to the formation of tolerance in children of preschool age. The author's approach is based on anthropocentric understanding of kindergartener interaction with the child as well as sociability and dialogueness.

*Key words:* professional training of a kindergartener, formation of tolerance, conceptual essentials, principles and conditions for training kindergarteners.

Актуальність проблеми виховання підростаючого покоління в дусі толерантності об'єктивно зумовлена змінами останніх років в економічному, політичному, культурному житті країни та світу. Епоха ізольованого існування держав відійшла в минуле, водночас зростаюча мобільність населення земної кулі перетворює багато країн на полікультурні співтовариства. В умовах полікультурного світу місце універсального принципу людської життєдіяльності поступово займає толерантність.

Підготовка до формування толерантності в дітей є компонентом професійної підготовки педагогів, що забезпечує цілеспрямований і методично грамотний вплив на процес засвоєння дитиною норм толерантності задля формування толерантної поведінки і толерантної свідомості як необхідних умов соціалізації дитини. Вплив на розвиток толерантності дитини відбувається у всіх випадках педагогічного спілкування. Діти засвоюють моральні норми, зразки толерантної поведінки дорослого у процесі спілкування з ним. Це відбувається навіть тоді, коли сам педагог не ставить завдання розвитку толерантності дитини, коли він цілеспрямовано не впливає на толерантність, але вплив цей все одно здійснюється. Він може виявитися як позитивним, так і негативним. У зв'язку з цим, названий компонент повинен бути обов'язковим складником підготовки педагога будь-якої кваліфікації.

Особливе значення підготовка до формування толерантності дітей має для педагогів дошкільної освіти. У дошкільному дитинстві ефективно педагогічне керівництво процесом формування толерантності в дітей надзвичайно важливе, оскільки саме цей період є сензитивним для розвитку особистості дитини, саме в цьому віці формуються особистісні механізми поведінки, формується самосвідомість у формі адекватної оцінки власних



особистісних якостей, відбувається засвоєння норм та форм поведінки, засвоєння цінностей.

Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх педагогів досліджують як вітчизняні науковці (І. Бех, О. Дубовик, О. Сухомлинська), так і зарубіжні (П. Вебер, О. Джуринський, В. Містер). Культурознавчі аспекти підготовки майбутніх учителів розглядають О. Волошина, І. Зязюн, М. Лещенко, О. Рудницька. У працях В. Бондаря, В. Євдокимова, Н. Кузьміної, В. Лозової, О. Мороза, В. Сластьоніна, В. Семиченко, Г. Троцько та інших розкрито шляхи підвищення ефективності реального педагогічного процесу за умов забезпечення його цілісності, що має значення для розв'язання складного комплексу проблем безпосередньої педагогічної підготовки вихователів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Виходячи з досліджень значення системи освіти у формуванні толерантності (Р. Безюлева, С. Бондирева, Р. Шеламова, О. Клепцова, Н. Асташова) ми розглядаємо діяльність дошкільного навчального закладу як важливий чинник формування нових відносин і норм поведінки, зокрема, формування толерантної свідомості та поведінки в дітей старшого дошкільного віку. Спираючись на дослідження в галузі соціалізації людини (А. Мудрик, С. Козлова), виявлено можливості дошкільного навчального закладу як соціалізуючого середовища, визначено його виховний потенціал для пошуку шляхів і способів використання і посилення позитивних впливів на дитину і нівелювання, корекції, компенсації негативних впливів; обґрунтовано можливість і необхідність формування толерантності в контексті соціалізації дошкільника.

У дослідженнях у галузі дитячої психології (А. Реан, Е. Прокоф'єв, Д. Ельконін, Е. Рибалко, С. Розум, М. Осоріна) старший дошкільний вік розглядається як сензитивний для формування толерантності, оскільки це період формування емоційної сфери дитини, розвитку емпатії, довільної поведінки, засвоєння моральних норм. Праці зарубіжних та вітчизняних психологів (Г. Бреслав, О. Кононко, М. Пірен, В. Хотинець та інші), присвячені розкриттю психологічних особливостей дошкільників, особливо ментальних, закономірностей розвитку мотиваційно-ціннісної, когнітивної їх сфери; доробки педагогів (В. Бойко, О. Вишневський, І. Газіна, О. Лещенко, М. Стельмахович, В. Якубенко та інші), у яких визначено зміст національного виховання дітей.

Разом з тим, аналіз проведених досліджень свідчить про те, що процес підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку ще не отримав належного наукового обґрунтування. Незважаючи на соціальне замовлення суспільства, доведену сензитивність дошкільного віку до засвоєння цінностей, потребу педагогічної практики в оволодінні технологіями формування толерантності у старших дошкільнят, теоретичних досліджень із проблеми підготовки вихователів до формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку явно недостатньо. Відсутні дослідження, у яких було б представлено цілісну концепцію професійної підготовки вихователів до формування толерантності старших дошкільників.

*Мета статті:* розкрити концептуальні основи підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку, а саме: сутність цієї підготовки, провідну ідею та базові положення, які визначають її особливості, систему закономірностей і принципів, на яких будується педагогічний процес та досягається поставлена мета.

Протягом тривалого часу в науці та освітній практиці склалося уявлення про толерантність як суспільну норму та цінність. Прогресивні філософи та педагоги минулого та сьогодення висловлювали різноманітні погляди та описували власний досвід виховання

толерантності в дітей. У науці сформувався певний напрямок – «педагогіка толерантності», представники якого описували можливості дорослого впливати на формування толерантності дітей різними засобами. У результаті аналізу цих наукових поглядів і підходів, осмислення широкого кола досліджень філософського, соціологічного, педагогічного і психологічного спрямування, що стосуються проблем толерантності, обґрунтування можливості і необхідності формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку та специфіки її формування саме в цьому віці; висвітлення ролі толерантності в соціалізації дитини дошкільного віку, а також багатого історичного досвіду національного виховання й досвіду виховання інших країн нами визначені базові положення концепції, які було покладено в основу започаткованого нами дослідження.

1. Проблема підготовки студентів педагогічних ВНЗ до формування в дітей старшого дошкільного віку толерантності розглядається в контексті оновлення навчально-виховного процесу у вищій школі, формування готовності до взаємодії з дошкільнятами в середовищі дошкільного закладу. Основні положення дослідження ґрунтуються на антропоцентричному розумінні взаємодії вихователя з дитиною.

2. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення: про цілісність, взаємозв'язок і зумовленість усіх елементів людської культури; особистість як суб'єкт діяльності, її соціальну і творчу сутність; етнічну й культурну зумовленість освіти як соціокультурного феномена.

3. Дошкільна освіта нерозривно пов'язана з соціальними процесами і культурою суспільства, потребує переосмислення, корекції своїх позицій у питаннях виховання толерантної культури. Виховання основ толерантної культури необхідно починати у старшому дошкільному віці, оскільки саме цей вік є сензитивним для формування та розвитку багатьох моральних якостей, у першу чергу – толерантності. Під засадами толерантної культури дитини старшого дошкільного віку розуміємо загальнолюдську цінність, яка відображатиме моральну основу поведінки дітей у суспільстві, спілкування і взаємодії з людьми різних національностей і культурних груп.

4. Результатом виховання основ толерантної культури в дітей старшого дошкільного віку є становлення толерантної особистості дитини, здатної до гуманної взаємодії з навколишнім світом і самим собою, що володіє терпимим ставленням, повагою і правовим розумінням оточуючих людей, незалежно від їх національної належності, культурних, релігійних переконань, поглядів і звичок.

5. Показниками толерантності дитини є *відкритість та діалогічність*.

Відкритість неодмінно передбачає певну внутрішню *пластичність* суб'єкта спілкування, його здатність, сприймаючи проблеми інших, водночас залишатися самим собою, зберігати й поновлювати гармонію між власним «Я» та іншими людьми. Така внутрішня пластичність потрібна особі, аби не закатенити в шкаралупі власного «Я» і, разом з тим, не зламатися під зовнішнім тиском. «Незламним переконанням» монолітного суб'єкта-еґоцентрика вона протиставляє голос совісті, що поєднує відкритість із принциповістю, вірність власним духовним цінностям – з чутливістю і готовністю відгукнутися на те, що діється навкруги. По суті, розглядувана властивість є однією з морально-екзистенційних основ *інтелігентності*: саме вона надає змогу суб'єктові поставати свідомим виразником тих або інших соціальних прагнень, масових потреб, водночас репрезентуючи в суспільній свідомості позиції совісті й загальнолюдських моральних цінностей.

Моральне прийняття інших «Я» або будь-яких чинників буття до власної суб'єктивності зовсім не означає підміни її ними або розчинення в них. Відчувати чужі

потреби як власні можна лише доти, доки не втрачені відчуття і свідомість «власного» як такого: зрештою йдеться про моральне розширення людського «Я», а не про його розпад.

Феномен відкритості в повноті своїх екзистенційних вимірів відіграє винятково важливу роль як у цілісній організації людського буття, так і у специфічних, усталених у сучасному суспільстві формах спілкування та комунікації, а також у найрізноманітніших галузях духовної культури й творчості. У будь-яких своїх виявах він привчає бачити й поважати невичерпність і неповторність кожного явища буття, невичерпність і унікальність кожної людської особистості, що є обов'язковою передумовою справжньої моральності.

Поряд з *відкритістю* суттєвою характеристикою толерантності суб'єкта спілкування є *діалогізм*, або *діалогічність*.

Розуміння готовності до спілкування принцип діалогічності доповнює суттєвим нюансом: можна сказати, що коли відкритість позначає екзистенційний аспект цієї готовності, то діалогічність як така – аспект смисловий, мовно-мисленневий. Власне, діалогічність, діалогізм можна визначити як здатність суб'єкта сприймати і враховувати правомірність, внутрішню обґрунтованість не лише власної думки, а й інших способів міркування і висловлювань, що їх утілюють. Діалогічний суб'єкт «чує» не тільки себе, він уходить у послідовність мислення свого партнера по спілкуванню, зважає на його підстави, його внутрішню логіку й цим радикально відрізняється від суб'єкта *монологічного*, для якого існує лише одна логіка, один смисл, один «голос» – його власний.

6. В основу концепції покладено ідею толерантної культури особистісної взаємодії вихователя з дітьми як певного стану готовності до організації освітньо-виховної роботи в дошкільних установах. Толерантна культура особистісної взаємодії як складник професійно-педагогічної компетентності вихователя забезпечує успішність взаємодії з дошкільнятами, трансляцію власного світу цінностей у їхню спільноту шляхом діалогічного та полілогічного спілкування. Толерантна культура особистісної взаємодії є інтегрованою єдністю мети, принципів, структурних компонентів, функцій, механізмів її розвитку у процесі опанування майбутніми вихователями змістом дисциплін психолого-педагогічного та гуманітарного циклів та під час позааудиторної роботи.

7. Формування толерантної свідомості й поведінки в дітей можливе лише за умови розуміння і прийняття ідей і настанов толерантності дорослими. Тому насамперед їх необхідно сформувати у вихователів.

8. Модель підготовки студентів до виховання толерантності в дітей повинна будуватися на основі провідних ідей компетентнісного, системно – діяльнісного та ціннісно-синергетичного підходів. Вона має синтезувати єдність цільового, що включає три групи цілей (формування єдності установок на виховання толерантності та реалізацію майбутнім педагогом принципів толерантності в особистій і професійній сферах; формування педагогічної толерантності як фахової компетентності; формування системи знань, умінь, навичок, якостей, необхідних для організації виховання толерантності в дошкільнят); змістового (теоретичний, методичний, практичний, психологічний аспекти підготовки, змістовний потенціал суспільнознавчих і психолого-педагогічних дисциплін, курсів за вибором, варіативних завдань у період практики, науково-дослідної роботи студентів, позааудиторної діяльності); організаційного (нормативна та варіативна частина підготовки, умовне виокремлення етапів підготовки, педагогічно обґрунтоване застосування системи традиційних, активних і евристичних методів і форм навчання студентів, толерантна взаємодія суб'єктів підготовки, реалізація організаційно-педагогічних умов підготовки); результативного (вивчення ефективності підготовки майбутніх педагогів до виховання

толерантності в дітей старшого дошкільного віку) компонентів.

Процес підготовки студентів до формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку має спиратись на сукупність принципів – науковості, систематичності, інтеграції, діяльнісного підходу, єдності громадянської свідомості й національної самобутності педагогічної діяльності, виховання в умовах специфіки життя і праці відповідно до національного ідеалу, індивідуального й диференційованого підходу до майбутніх педагогів у процесі навчання.

Отже, процес формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та готовності їх до виховання толерантності в дітей старшого дошкільного віку буде успішним за умов:

- формування толерантної культури як інтегральної характеристики фахівця, компоненти якої взаємопов'язані, взаємозумовлені і тісно взаємодіють у процесі гуманітарної, загальнокультурної та професійної підготовки педагога;

- забезпечення єдності змістовного, діяльнісного й особистісного компонентів освітньо-виховного процесу відповідно до критеріїв сформованості толерантності майбутніх педагогів;

- узгодження соціально й особистісно значущих цілей і цінностей професійної педагогічної освіти;

- інтеграції викладання наук, поєднання інноваційних і традиційних форм проведення занять, забезпечення наступності пізнавальної та практичної діяльності студентів;

- забезпечення кожному студенту можливості повної індивідуальної самореалізації в навчальному процесі;

- урахування результатів педагогічного моніторингу сформованості у студентів готовності до формування толерантності в дітей дошкільного віку.

Основними компонентами толерантної культури є: 1) мотиваційно – ціннісний, що сприяє прийняттю толерантною культури як цінності, необхідної для взаємодії з іншими людьми; 2) когнітивний, що допомагає придбанню знань про способи спілкування і поведінки в різних життєвих ситуаціях; 3) емоційно-вольовий, що визначає розвиток самовладання, витримки у спірних, конфліктних обставинах; поведінкового, що забезпечує вияв терпимості, доброзичливості, милосердя стосовно людей різних національностей і культур.

Означений концептуальний підхід потребує подальшого підвищення рівня підготовки майбутніх педагогів формування толерантності в дітей, інтеграції виокремленої системи до змісту психолого-педагогічних дисциплін фахової підготовки майбутніх вихователів у вищих педагогічних навчальних закладах.

## Література

- 1. Ильинская Е. А.** Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Е. А. Ильинская. – Санкт-Петербург, 2009. – 36 с.
- 2. Безюлева Г. В.** Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. – Москва : Вербум, 2003. – 168 с.
- 3. Поніманська Т. І.** Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти / Т. І. Поніманська. – Київ : Либідь, 2004. – 456 с.
- 4. Радчук Г. К.** Аксіопсихологія вищої школи: [монографія] / Г. К. Радчук. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.
- 5. Слепцова И. Ф.** Формирование готовности будущих

воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. Ф. Слепцова. – Москва, 2007. – 24 с. **6. Тодорцева Ю. В.** Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 20 с.

УДК 37.091.313:[796+811.111]

*Людмила Кадченко, Валентина Марчик*

## **ПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРИ Й АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОГО УРОКУ**

Кадченко Л. П., Марчик В. І. Предметна інтеграція фізкультури й англійської мови як засіб збагачення змісту сучасного уроку.

Стаття присвячена проблемі інтегрованого підходу в навчанні. Розглядається можливість гармонійного поєднання фізичної культури з іноземною мовою. Обґрунтовується доцільність проведення інтегрованих уроків фізкультури й англійської мови, визначаються шляхи реалізації інтегрованого підходу під час організації спортивно-оздоровчих заходів чи уроків фізкультури іноземною мовою.

*Ключові слова:* предметна інтеграція, інтегрований підхід, інтегроване навчання, фізкультхвилинка, команда.

Кадченко Л. П., Марчик В. И. Предметная интеграция физкультуры и английского языка как средство обогащения содержания современного урока.

Статья посвящена проблеме интегрированного подхода в обучении. Рассматривается возможность гармоничного сочетания физической культуры с иностранным языком. Обосновывается целесообразность проведения интегрированных уроков физкультуры и английского языка, определяются пути реализации интегрированного подхода при организации спортивно-оздоровительных мероприятий и уроков физкультуры на иностранном языке.

*Ключевые слова:* предметная интеграция, интегрированный подход, интегрированное обучение, физкультминутка, команда.

Kadchenko L. P., Marchyk V. I. Subject integration of physical education and English as a means of enriching modern lesson content.

The article deals with an integrated approach in teaching. The possibility of a harmonious combination of physical culture and foreign language is examined. The reasonability of conducting the integrated lessons of physical culture and English and the ways of implementation of an integrated approach in the organization of sports activities and physical education lessons in a foreign language are substantiated.

*Key words:* subject integration, integrated approach, integrated learning, physical activity break, command.

Інтеграція – це вищий рівень реалізації завдань освіти. В освітній діяльності інтегрований підхід набуває все більшого поширення, оскільки завдяки йому традиційні

уроки набувають нової форми і змісту. Учні більш схильні до стомлюваності в тій діяльності, яка сприймається ними як одноманітна, але незвичний хід уроку спонукає їх інтерес і стимулює активність, тому важливо використовувати кожну можливість гармонійного поєднання, наприклад, фізичної культури з англійською мовою. Проблема опанування викладачами фізкультури таким сучасним методом навчання, як предметна інтеграція, є актуальною і потребує уваги дослідників.

У низці робіт робиться спроба розкрити можливості інтегрованого навчання. Установлено, що інтегровані уроки фізкультури мають велику перспективу в умовах оздоровчо-освітнього закладу. Разом з учителями англійської мови розробляються плани спільних заходів, здатних зацікавити учнів, підняти престиж знань, що отримуються у школі. Застосування міжпредметної інтеграції на уроках фізкультури дозволяє підняти цю роботу на принципово новий рівень, робить її високорезультативною й ефективною, що в кінцевому підсумку і є метою освітнього процесу [5]. Указується також на необхідність проведення фізкультхвилинки на уроках англійської мови для поліпшення здоров'я школярів. Велика увага приділяється інтеграції пауз фізичної активності з вивченням англійської мови, що дозволяє не тільки підвищити фізичну активність учнів, але й більш ефективно проводити заняття в молодших класах [6]. Проведено теоретичне й експериментальне обґрунтування оптимізації процесу навчання на уроках фізичного виховання з учнями молодшого шкільного віку. Дослідження показали, що вік 10–11 років є сприятливим для формування рухових навичок і вмінь, а також розвитку морфофункціональних й інших здібностей учнів [3]. Фізична активність значною мірою сприяє фізичному становленню і когнітивному розвитку дітей. Зазначається, що саме на уроках фізкультури діти можуть отримати рекомендовану кількість фізичної активності [2]. Указується, що в останні роки Європейський союз збільшив попит на двомовну освіту, що знайшло відображення в навчальних законодавствах країн-членів ЄС через створення базису компетенції, пов'язаного з вивченням іноземних мов. Підкреслюється, що фізкультура в цьому проекті стала ідеальним засобом для полегшення вивчення англійської мови через гру та рухи [1]. Але проблема опанування викладачами фізкультури таким сучасним методом викладання, як інтегроване навчання, не є дослідженою до кінця.

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні доцільності проведення інтегрованих уроків фізичної культури й англійської мови і визначенні шляхів реалізації інтегрованого підходу під час організації спортивно-оздоровчих заходів чи проведенні уроку фізкультури або його фрагменту іноземною мовою (у межах дослідження – англійською).

Поглиблення міжнародного співробітництва, спрямованість України на входження до європейського співтовариства, інтернаціоналізація більшості сфер людської діяльності диктують необхідність знання іноземних мов. Зараз англійська мова є основною мовою міжнародного спілкування у всіх куточках нашої планети. Знання англійської мови відіграють усе більш важливу роль у пристосуванні кожного до сучасних світових умов і надають величезні переваги як у повсякденному житті, так і в професійній сфері людям, які оволоділи цими знаннями. Переоцінити значення англійської мови нині, без усякого сумніву, складно. Знаючи це, вважаємо за доцільне порекомендувати встановити зв'язок фізичної культури з англійською мовою в такому поєднанні.

І. Як свідчить практика, деякі теми, що вивчаються в курсі англійської мови («Частини тіла», «Дії», «Числа», «Кольори», «Їжа», «Дім» тощо), можна поєднувати і проводити разом з уроком фізичної культури. Так, учитель ознайомлює учнів з новими словами, наприклад, «рука», «нога», «голова», «обличчя», «вухо», «око», «щока», «ніс»,

«рот», «губи» тощо (тема «Частини тіла») й одночасно закріплює знання фізичними вправами. Тема «Дії» передбачає також вивчення нових слів «сідати», «вставати», «бігати», «стрибати», «ходити», «повертатися (наліво, направо)», «грати», «припиняти», «показувати» та інших, які є близькими за термінологією до уроку фізичної культури. Ці знання також можна з успіхом закріпити на практиці, включаючи елементи уроку англійської мови до змісту уроку фізкультури або ж навпаки.

II. Загальновідомо, що для перепочинку з учнями початкових класів потрібно проводити кілька фізкультхвилин (зазвичай 2–3). Звичайно ж, не слід забувати, на якому уроці проводиться фізкультхвилинка і наскільки доречним буде її проведення англійською мовою. Практика свідчить, що учні молодших класів набагато швидше і краще засвоюють іншомовну лексику, вивчену за допомогою віршиків, примовок та пісеньок, поєднуючи слова з діями. Наприклад.

**1. Show me your shoulders** (покажіть мені ваші плечі),

**Show me your neck** (покажіть мені вашу шию),

**Clap, clap your hands** (поплескали в долоні),

**And show me your back** (покажіть мені вашу спину).

Промовляючи разом з учителем слова примовки, діти торкаються руками відповідно плечей, шиї, плескають у долоні, повертаються спиною і знову розвертаються. Останнє слово першого рядка (shoulders) учитель змінює на інші, вже відомі дітям, назви частин тіла, закріплюючи у такий спосіб вивчену раніше лексику [4].

**2. Hands on your hips** (руки на стегна)!

**Hands on your knees** (руки на коліна)!

**Put them behind you** (руки перед собою), **If you please** (будь ласка). **Touch your shoulders** (доторкнулися до плечей)!

**Touch your nose** (доторкнулися до носа)!

**Touch your ears** (доторкнулися до вух)!

**Touch your toes** (доторкнулися до пальців ніг)!

**Hands up** (руки вгору)! **Hands down** (руки вниз)!

**Hands on hips** (руки на стегна) **And sit down** (і присіли).

**3. Stand on your toes** (стали навшпиньки)!

**Jump: one, two, three** (пострибали: раз, два, три).

**Clap your hands behind** (поплескали в долоні перед собою).

**March slowly** (маршируємо повільно) – **March quickly** (маршируємо швидко).

**Stand up** (стали)!

**Turn left** (повернулися наліво)!

**Stand straight** (стали струнко)!

**Bend your head** (нахилили голову)!

**Stand still** (стали нерухомо) [7, с. 178, 179].

III. На уроках фізкультури учні з задоволенням виконують команди, які звучать англійською мовою. Наприклад:

**Fall in!** (Рівняйся!)

**Attention!** (Струнко!)

**Good afternoon, pupils!** (Добрий день, учні!)

**Stand easy! / Stand at ease! / At ease! / Rest!** (Вільно!) Наведемо приклади вправ:

**Hands up!** (Підніміть руки вгору!)

**Hands down!** (Опустіть руки вниз!)

**Turn to the left/right! /Left (right), face!** (Поверніться наліво/направо!)

**About, face!** (Кругом!)

**Look up/ down!** (Дивіться вгору/вниз!)

**Close your eyes!** (Закрийте очі!)

**Open your eyes!** (Відкрийте очі!)

**Mark time, march!** (На місці кроком руш!)

**Forward, march!** (Кроком руш!)

**Double time, march!** (Бігом руш!)

Фізичну культуру можна ефективно й гармонійно поєднувати з уроками англійської мови. Предметна інтеграція служить засобом збагачення змісту уроку. Інтегроване навчання забезпечує формування в учнів позитивного ставлення до іноземної мови, ознайомлення їх з новими поняттями, перетворення мови на реальний інструмент спілкування, практичне оволодіння лексичними компетенціями на базі реальних комунікативних ситуацій, що є запорукою успіху як вивчення англійської мови в цілому, так і підвищення інтересу до виконання фізичних вправ зокрема.

### Література

1. Jiménez G. Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria (Physical Education in English. A proposal for working postural hygiene in Primary Education) [Електронний ресурс] /García Jiménez, García Pellicer, Yuste Lucas. – Режим доступу: <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34589> 2. Pearson P. Recommendations for policy and practice of physical education in culturally and linguistically diverse Australian secondary schools based on a two-year prospective cohort study [Електронний ресурс] /Phil Pearson, Anthony D. Okely, Wayne G. Cotton. – Режим доступу: <http://spi.sagepub.com/content/36/2/172.short> 3. Călin R. The efficiency of using dynamic games with technical elements from handball during the Physical Education lessons with primary school pupils [Електронний ресурс] / Roman Călin. – Режим доступу: <http://www.cnaa.md/en/thesis/4631/> 4. Зарядка или Физкультминутка на английском языке [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kenglish.ru/fizkultminutka/zaryadka-ili-fizkultminutka-na-anglijskom-yazyke/> 5. Полякова Н. В. Интегрированные уроки физкультуры – возможности и перспективы [Електронний ресурс] / Н. В. Полякова // Современная педагогика. – 2014. – № 5. – Режим доступу : <http://pedagogika.snauka.ru/2014/05/2349> 6. Чаплинская Ю. Г. Физкультминутка на уроках английского языка в свете новых решений о повышении физической активности школьников [Электронный ресурс] / Ю. Г. Чаплинская // Современная педагогика. – 2013. – № 10. – Режим доступа : <http://pedagogika.snauka.ru/2013/10/1906> 7. Цікава англійська / авт.-уклад. В. Г. Куліш. – Донецьк: Сталкер, 2002. – 320 с.

УДК 378. 147

*Алевтина Молчанова*

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Молчанова А. О. Особливості розвитку сучасних педагогічних технологій.

У статті розглянуті основні зміни в освітніх процесах з початку ХХ століття, що зумовили появу та розвиток відповідних педагогічних технологій. Наведено характеристики певних технологій, визначено основні тенденції розвитку, використання та вдосконалення сучасних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі.

*Ключові слова:* навчально-виховний процес, розвиток, педагогічні технології,



модернізація, педагог.

Молчанова А. А. Особенности развития современных педагогических технологий.

В статье рассмотрены основные изменения в образовательных процессах с начала XX столетия, которые обусловили появление и развитие соответствующих педагогических технологий. Даны характеристики некоторых технологий, определены основные тенденции развития, использования и совершенствования современных педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе.

*Ключевые слова:* учебно-воспитательный процесс, развитие, педагогические технологии, модернизация, педагог.

Molchanova A. O. The peculiarities of modern pedagogical technologies development.

The main changes in education since the beginning of the 20th century that contributed to the introduction and development of pedagogical technologies are reviewed in the article. The characteristics of certain technologies are given. The main trends of using and improving pedagogical technologies in educational process are defined.

*Key words:* educational process, development, pedagogical technologies, modernization, teacher.

Розвиток української системи освіти, яка зорієнтована на входження до світового освітянського простору, супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу. Відбувається зміна парадигми освіти: пропонуються інші зміст, підходи, відношення, поведінка, інший педагогічний менталітет. Зростає роль подальшої інтеграції певних чинників: різних освітніх закладів, сім'ї, мікро- й макросоціуму.

Зміст освіти збагачується новими тенденціями, розвитком здібностей суб'єктів освіти оперувати інформацією, творчо розв'язувати проблеми навчання і виховання в нових умовах. Суттєвих змін зазнає технологічна підготовка майбутнього педагога – основа якої полягає в оволодінні технологіями досягнень освітнього стандарту в поєднанні із формуванням особистісних потенціалів суб'єктів навчання.

Системоутворювальне значення відіграють технології розвивальних моделей навчання, міжсуб'єктного діалогу, навчання на основі багатоваріантного навчального плану, імітаційної гри, організації когнітивної діяльності з повною орієнтаційною основою, задачного підходу з елементами інформаційних технологій [5, с. 5]. У зв'язку з цим підвищується роль науки у створенні педагогічних технологій навчання і виховання, адекватних рівню суспільних вимог. За таких умов педагогам необхідно орієнтуватися в широкому спектрі інноваційних технологій, ідей, напрямів, не витрачаючи часу на відкриття вже відомого. Розвиток педагогічної майстерності сучасного педагога неможливий без вивчення широкого арсеналу освітньо-виховних технологій.

У сучасній освіті технології розглядаються як системний метод створення, використання й визначення цілісного навчально-виховного процесу з урахуванням інформаційних і людських ресурсів та їх взаємодії. Поняття «педагогічна технологія» може бути представленим трьома аспектами: *науковим*: педагогічні технології – це частина педагогічної науки, яка вивчає та розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; *процесуально-описовим*: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; *процесуально-дійовим*: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування особистісних,

методологічних та інструментальних педагогічних засобів.

Інноваційні технології розглядаються як закономірні явища в педагогіці, їх упровадження дозволяє усувати суперечності між традиційною системою навчання та потребами в якісно нових технологіях організації навчально-виховного процесу [3, с. 338].

*Мета статті:* на основі аналізу ретроспективних змін в освітніх процесах висвітлити особливості розвитку сучасних педагогічних технологій.

Поняття «технології» в освіті вперше з'явилося в науковій літературі у кінці XIX – на початку XX ст. з появою кінопроектора, епідіаскопа, мікроскопа, фотообладнання тощо. До кінця XX століття науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише численних галузей виробництва, але й позначив технологічний розвиток у галузі культури, гуманітарної галузі знання. Технологізацію вважають об'єктивним процесом модернізації освіти, яка включає також і мистецтво володіння процесом, завдяки чому персоналізується. Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів та умов. У процесуальному розумінні технологія відповідає на питання: «Як зробити (з чого і якими засобами)?» [4].

Останні узагальнення проблем технологізації освіти, на думку В. Коцура, надають змогу запропонувати варіант періодизації, критеріями якої є суттєві зміни в технологічному проектуванні, розробках технічних засобів, практиці їх застосування, а також динаміка відображення цих змін у педагогічній теорії [2, с. 4].

Перший період (кінець XIX ст. – 30-ті рр. XX ст.) характеризується впровадженням у педагогічну практику технічних засобів навчання, а в теорію входять поняття «технологія в освіті» та «освітня технологія». Уперше у 20-х роках останнє використовувалось у педології, наукових працях із рефлексології (І. Павлов, В. Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький). У цей період це поняття поєднувалось з «педагогічною технікою» (за А. Макаренко: як сукупністю прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять). До педагогічної технології відносилось також уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочність.

У 30-ті рр. у працях радянських психологів і педагогів (О. Нечаєв та ін.) використовується поняття «педагогічна технологія». Термін «технологія виховання» вперше використав А. Макаренко. Програми аудіовізуального навчання, створені цього періоду у США, заклали підґрунтя технологічної революції в освіті та спонукали розробленню теоретичних засад педагогічної технології як науки. Важливо, що у професійній підготовці педагогічних кадрів формується технологічний складник, який активно опрацьовували зарубіжні центри фахової підготовки.

Другий період (40-ві – середина 50-х рр. XX ст.) позначений упровадженням в освітні процеси розвинутих країн технічних засобів презентації аудіовізуальної інформації. У 1940-х рр. виник термін «технологія навчання», який розуміли як використання продукту інженерно-технічної думки в навчанні. Перший освітньо-технологічний проект аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана (США) був розроблений Л. Ларсоном у 1946 р.

Третій період (друга половина 50-х – 70-ті рр. XX ст.) визначається динамічним поступом, поширенням і поглибленням процесів технологізації в педагогічній практиці, що створило підґрунтя для подальшого розвитку теоретичних засад на основі введення поняття «технологічний підхід до навчання». Формуються два аспекти: теоретичний, який ототожнюється з поняттям «технологія освіти» або науковий опис педагогічного процесу (мета, форми, методи, засоби, прогнозований результат); та практичний, що асоціюється з

поняттям «технологія навчання», яке, у свою чергу, сприймається як використання технічних засобів навчання.

У середині 60-х років широко обговорювалися два напрямки тлумачення терміна «освітня технологія»: як використання технічних засобів і засобів програмованого навчання; як засіб удосконалення навчального процесу задля подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки.

Особливостями цього етапу є:

- розвиток матеріально-технічної бази освіти;
- виникнення технології програмованого навчання (Б. Скіннер, 1954 р.; С. Пейперт та ін., 1968 р.), створення першого персонального комп'ютера «Еппл» (С. Джобс, С. Уозник, 1976 р.). Розробленням ідеї програмованого навчання займалися радянські та вітчизняні педагоги Н. Талізїна, Т. Ільїна, Ю. Машбиць, пізніше – Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Тесленко та ін.;

- поглиблення й подальше вдосконалення теоретичної бази: поява таких наукових галузей і навчальних дисциплін, як: інформатика, системний аналіз, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, теорія управління тощо. Виникає поняття «технологія освіти» як науково-педагогічний опис сукупності засобів і методів педагогічного процесу;

- формування тенденції розуміння поняття «педагогічна технологія» як педагогічної системи – цілісного, взаємоузгодженого педагогічного процесу, який шляхом використання технологічних засобів та врахування принципу оптимізації підвищує його ефективність. Суттєвий вплив на розвиток технології як науки мала нова галузь – теорія систем;

- удосконалення й подальше розроблення методичної бази й активізація фахової підготовки педагогів-технологів;

- широке відображення стану розвитку педагогічних технологій у педагогічній періодиці спричинило наукову дискусію щодо змісту понять «технологія в навчанні», «педагогічна технологія», «технологія в освіті», «технологія освіти» [2].

Четвертий період (80-ті рр. – кінець ХХ ст.) характеризується комплексністю у використанні педагогічних технологій. У документах Асоціації з педагогічних технологій США підкреслювалось: «педагогічна технологія є комплексним інтегральним процесом (люди, ідеї, засоби і способи організації діяльності) для аналізу проблем планування, управління і забезпечення всіх аспектів засвоєння знань» [4].

З цього часу відбувається осмислення педагогічного процесу з різними деталізаціями поняття «педагогічні технології»:

- це системний, концептуальний, об'єктивований, інваріантний опис діяльності вчителя й учня, спрямований на досягнення освітньої цілі. Це завжди квінтесенція виховної системи, базове утворення, у якому фіксується її своєрідність і специфічні особливості теоретичного складу і категоріального апарату;

- це спосіб організації, спосіб думок про матеріали, людей, моделі й системи типу «людина – машина», це перевірка екологічних можливостей проблеми. Педагогічна технологія «передбачає визначення цілей через результати освіти, вираження в діях учнів, надійно усвідомлюваних і визначуваних» [6, с. 93];

- педагогічна технологія – проект певної педагогічної системи, яка реалізується практично [1].

Подальшому розвитку теоретичних основ технологічного підходу в освіті сприяли праці російських науковців: В. Беспалько, М. Кларін, І. Лернер, В. Монахов та вітчизняних

педагогів: В. Бондар, С. Бондар, Д. Дегтярьов, О. Максимов, О. Савченко, Г. Сазоненко, П. Сікорський та ін.

На нашу думку, п'ятий, сучасний період (початок ХХІ ст.) пов'язаний з використанням інтерактивних технологій в освіті. Розробляються конкретні педагогічні технології на основі таких процесів, як інформатизація, медіатизація, комп'ютеризація. Їх авторами є російські та українські педагоги: В. Євдокимов, О. Кіяшко, О. Коваленко, А. Нісімчук, О. Пехота, Є. Полат, І. Прокопенко, Г. Селевка, С. Сисоєва та ін.

Найбільшого поширення в сучасній психолого-педагогічній літературі набула класифікація педагогічних технологій Г. Селевка. Автор ретельно розглядає майже 50 технологій і поділяє їх на типи за 15 ознаками (рівень використання, філософська основа, методологічний підхід, провідний фактор розвитку особистості, наукова концепція, орієнтація на особистісні сфери та структуру індивіда, характер змісту і структури, основний вид педагогічної діяльності, тип управління навчально-виховним процесом, домінуючі методи і засоби, організаційні форми, засоби навчання, підхід до дитини, спрямування модернізації, категорія педагогічних об'єктів) [8]. Класифікації Г. Селевка оновлюються новими підходами та технологіями.

У практиці вищої школи найбільш оптимальними і перспективними інноваційними педагогічними технологіями, за висновком О. Кіяшко, є: авторська підготовка; відкриті системи інтенсивного навчання, дистанційне навчання; діалогове навчання; етапно-блокова організація навчання; ігрові технології; інтегративно-модульна система; інформаційно-комп'ютерне навчання; контекстне навчання; модульно-рейтингове навчання; особистісно орієнтоване навчання; проблемно-діяльнісне навчання; проектне навчання; рефлексивно-творче навчання; технологія сумісної продуктивної діяльності [10].

За визначенням І. Зязюна, стан і розвиток педагогічних систем у кожен епоху можна поціновувати за рівнем розвитку педагогічних технологій. Простежуючи динаміку цих процесів (від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти) можна відзначити, що саме розвиток засобів учіння і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги в педагогічних системах від епохи до епохи стимулювало процес технологізації педагогіки в таких характеристиках: стандартизація, уніфікація «освітнього виробництва» в системі масової освіти; винесення творчого процесу (створення й оцінка технологій учіння) на більш високий рівень [4].

Педагогічні технології не можуть бути чимось принципово новим по суті, ніж інші технології. Як і будь-які інші, вони мають свої галузеві (кланові, професійні) особливості і в тому, якими методами і засобами оперують, і в тому, з яким «матеріалом» мають справу. Педагогічні технології відрізняються від виробничих, біологічних, навіть інформаційних. Їхня специфіка виявляється наявністю виховного компонента і необхідності врахування філософського, психологічного та інших аспектів проблеми. Отже, освітня технологія – це специфічний спосіб інтеграції людських знань [4].

Застосування принципу історизму довело, що розвиток педагогічної науки пов'язаний із постійним пошуком більш досконалих систем, методів та форм підготовки майбутніх педагогів. Більшість дослідників вважають, що в навчальному процесі у всі часи реалізовувалася певна послідовність дій, і тому можна стверджувати, що сучасна педагогічна технологія становить синтез надбань педагогічної науки і практики, поєднання традиційних та інноваційних елементів досвіду навчання, створених на основі досягнень науково-технічного прогресу, гуманізації й демократизації суспільства.

Дослідження особливостей і можливостей технологічного підходу в освіті, здійснені

вітчизняною й зарубіжної педагогікою, засвідчують його значний науковий і практичний потенціал щодо забезпечення оптимізації процесу освіти в різних навчальних закладах. Технології викладання, організації навчання й виховання й управління ними з боку педагога нині досить ґрунтовно розроблено. Удосконалення традиційних форм і методів навчання має здійснюватися одночасно зі створенням інноваційних педагогічних технологій самонавчальної пізнавальної діяльності студентів (учнів, слухачів), які були б адресовані різним категоріям молоді з індивідуальними особливостями пізнання. Опанування студентами й учнями технологій самонавчання може стати потужним резервом підвищення їхньої загальноосвітньої та фахової підготовки, якості педагогічного процесу, що є найважливішою вимогою для сучасної освіти [2, с. 5].

Цілеспрямований пошук ідей, реалізація яких здійснюється шляхом апробацій у формі педагогічного експерименту або пілотного проекту, є джерелом інновацій. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-педагогічна дійсність вимагає нової ідеї. Подальше запровадження інновації пов'язане з її переходом у стадію стабільного функціонування [3, с. 338].

Прикладом може стати технологія розвитку критичного мислення, що розроблена як модель інтерактивного навчання науковцями Бостонського центру розвитку етики та виховання. Біля витоків цього напрямку навчання були такі видатні науковці, як: Л. Виготський, Дж. Дьюї, Л. Брунер. Свої наукові дослідження присвятили цій проблемі й вітчизняні дослідники М. Красовицький, О. Белкіна, Ю. Стежко та ін.

Технологія розвитку критичного мислення, на думку науковців, є «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження».

Критичне мислення – це здатність людини чітко виокремити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших та одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції [7].

Усе більшого поширення у практиці набувають такі педагогічні технології: парацентрична, модульно-рейтингова, індивідуальних освітніх траєкторій, діалогового навчання, контрольної-коригувальна, персонального навчання, індивідуально-бригадна тощо [9].

В останні десятиліття педагогічну громадськість продовжують хвилювати проблеми педагогічних технологій, незважаючи на теоретичні дискусії щодо виявлення змісту цих понять, видів, типів, класифікацій тощо. Загальноприйнятої типології інноваційних педагогічних технологій немає. Їх класифікують за тими ж ознаками, що й інновації, або використовують класифікації педагогічних технологій [2; 10].

Аналіз практичного досвіду засвідчує, що до технологій іноді відносять зовсім різні педагогічні елементи (оцінку знань, використання опорних конспектів), нетрадиційні заняття (ділова гра, «Поле чудес», урок-конкурс та ін.). На наш погляд, усі технології, про які йде мова, можна поділити на технології, що розглядаються в широкому і вузькому значенні. До останньої слід віднести аспекти, що стосуються окремих елементів педагогічного процесу (технології оцінки знань, використання опорних конспектів, комп'ютерів тощо). У широкому сенсі – до технологій відносять явища, які стосуються педагогічного процесу в цілому: зміст, діяльність, засоби навчання, організація навчального середовища, способи і форми організації контролю тощо (технології В. Дьяченко, В. Макарова, Ю. Машбиця, В. Монахова, О. Пехоти, Н. Суртаєвої, О. Шапран та інших).

Упровадження інноваційних технологій найчастіше відбувається у процесі підвищення кваліфікації в педагогічних ВНЗ, на курсах у різних методичних центрах та інститутах, а також шляхом самоосвіти. Водночас це ще не забезпечує якісного використання інноваційних технологій у роботі педагога. Причини, що пояснюють цей факт, різні: це неповне усвідомлення інновацій і відповідно відсутність переосмислення своєї власної традиційної діяльності з позицій нововведень; іноді це – бар'єри, які створюються адміністрацією; відсутність схвалення, підтримки з боку колег; відсутність матеріальної зацікавленості; небажання по-іншому розробляти методичне забезпечення для створення нової технології; соціальні, інтелектуальні «лінощі» [9].

Новації впроваджуються за умови їх відповідності культурним пріоритетам певного суспільства, проте значним гальмом у цьому є традиції. О. Герцен писав: «Нове треба створювати в поті чола, а старе саме продовжує існувати і твердо тримається на милицях звички» [9, с. 5].

Доведено, чим міцніше сформовані в педагога звички, що дозволяють йому задовольнятися своїм досягнутим соціальним статусом, тим нижче в нього рівень соціальної мобільності, тим важче буде відбуватися процес його соціалізації у світі, що постійно змінюється. Слід попереджати про це вихованців та випускників вищих навчальних закладів. Вони мають розуміти, що світ характеризується глобальною динамікою соціальних перетворень, гострою постановкою проблеми розвитку здібностей індивіда перемикається з однієї системи поглядів на іншу, щоразу в новій інтерпретації розуміння колишньої системи смислів.

Саме культурологічна компетентність педагога зможе допомогти йому зорієнтуватися в цих змінах. З часом нові знання і технології застарівають. Використовується навіть одиниця виміру старіння знань спеціаліста – так званий «період напіврозпаду компетентності», що означає тривалість часу після закінчення навчального закладу, коли в результаті старіння знань, з появою нової інформації, досягнутий рівень компетентності спеціаліста суттєво знижується [9]. Тому підвищення кваліфікації, професійне самовдосконалення має допомогти йому зорієнтуватися в цих змінах.

У психолого-педагогічному сенсі основні тенденції вдосконалення освітніх технологій характеризуються переходом від навчання як репродуктивної функції до навчання як процесу розумового розвитку, що дозволяє використовувати засвоєне; від суто асоціативної, статичної моделі знань до динамічно структурованих систем розумових дій; від орієнтації на середнього студента (учня, слухача) до диференційованих індивідуалізованих навчальних програм; від зовнішньої мотивації учіння до внутрішньої морально-вольової регуляції.

Сутність освітньої технології визначається діалогом старшого (за досвідом) і молодшого (з обмеженим досвідом): батьки – дитина, вихователь – вихованець, учитель – учень, професор – студент, професор – аспірант. Важливим є зіставлення відомого, традиційного і нового, або іншого: історичного минулого і сучасної реальності, сучасної реальності і бажаного майбутнього; традиційних цінностей і сучасних новацій, раціонального і емоційно почуттєвого; розуму і душі; гуманітарного і природного тощо [4].

На нашу думку, подальші психолого-педагогічні дослідження педагогічної технології як явища визначаються глибинними смислами, що полягають у такому: педагогічна технологія зводить нанівець педагогічний експромт у практичній діяльності і переводить її на шлях попереднього проектування з подальшою реалізацією проекту в класі або в навчальній групі; на відміну від поурочних розробок, педагогічна технологія пропонує

проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру і зміст діяльності самого слухача (учня, студента); концептуальність (кожна педагогічна технологія повинна спиратися на певну наукову концепцію, яка передбачатиме філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей на основі системного підходу); керованість; ефективність (сучасні педагогічні технології існують в умовах конкуренції і мають бути ефективними за результатами та оптимальними затратами, а також гарантувати досягнення певного стандарту навчання); репродуктивність, що припускає можливість використання (повторення, відновлення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

### Література

**1. Беспалько В.** Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – Москва, 1989. – 139 с. **2.** Використання педагогічних технологій у практиці роботи сучасної школи: [зб. наук. праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 15–17 лют. 2012 р.] / МОНмолодьспорту України, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»[та ін.]; наук. ред. В. П. Коцур, О. І. Шапран; укл. О. М. Сергійчук, Н. П. Оніщенко. – Переяслав-Хмельницький: «Вид-во КСВ», 2012. – 320 с. **3.** Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **4. Зязюн І. А.** Філософія педагогічної дії: [монографія] / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с. **5.** Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні (Проект) / уклад.: Андрущенко В. П., Зязюн І. А. – Київ, 2011. – 16 с. **6. Лернер И.** Внимание: технологии обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 91–98. **7. Наволокова Н. П.** Технология развития критического мышления // Педагогическая мастерная. – № 4 (40) квітень 2014 р. – С. 28–31. **8. Селевко Г. К.** Альтернативные педагогические технологии / Герман Константинович Селевко. – Москва: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). **9. Суртаева Н. Н.** Инновационные процессы в социализации личности / Н. Н. Суртаева / Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: [материалы 2-й межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья]. Ч. 1. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 5–7. **10. Шапран О. І.** Сучасні педагогічні технології у професійній підготовці вчителів: [навч. посіб.] / за ред. О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький: «Вид-во КСВ», 2012. – 279 с.

УДК 378.016:811.161.2

*Олександра Пальчикова*

## ПРОБЛЕМИ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Пальчикова О. О. Проблеми програмно-методичного забезпечення навчання української мови як іноземної.

У статті проаналізовано проблеми програмно-методичного забезпечення навчання української мови на підготовчому відділенні. Розглянуто базові навчальні плани та програми, затверджені та рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Визначено основну мету й завдання у процесі укладання навчальних програм з української мови як іноземної.

*Ключові слова:* соціокультурне оточення, країнознавчий складник, соціокультурна царина, лексичний мінімум, соціокультурна компетентність.

Пальчикова А. А. Проблемы программно-методического обеспечения обучения украинскому языку как иностранному.

В статье проанализированы проблемы программно-методического обеспечения обучения украинскому языку на подготовительном отделении. Рассмотрены базовые учебные планы и программы, утвержденные и рекомендованные Министерством образования и науки, молодежи и спорта Украины. Определена основная цель и задания в процессе составления учебных программ по украинскому языку как иностранному.

*Ключевые слова:* социокультурное окружение, страноведческая составляющая, социокультурная сфера, лексический минимум, социокультурная компетентность.

Palchickova O. O. The problems of methodical support in teaching Ukrainian as a foreign language.

The problems of methodical support in teaching Ukrainian as a foreign language at the preparatory department are analyzed. The basic curricula and syllabi recommended by the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine are considered. The author defines the key goal and tasks in the process of drawing up curricula and syllabi for Ukrainian as a foreign language.

*Key words:* socio-cultural environment, cross-cultural constituent, socio-cultural area, lexical minimum, socio-cultural competency.

Важливим компонентом державної Концепції мовної освіти є Концепція мовної підготовки іноземців, підґрунтям якої вважають основні положення Конституції України, закон України «Про освіту», Державну національну програму «Освіта: Україна ХХІ століття», Європейську хартію регіональних мов або меншин, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти.

За словами розробників концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ (Н. Ушакова, В. Дубичинський, О. Тростинська), мова розглядається нині не лише як навчальний предмет, а й засіб усебічного розвитку особистості та інструмент, необхідний для отримання іноземцями професійних якостей [5, с. 139]. Відтак мова навчання набуває статусу мови соціокультурного оточення та є обов'язковим атрибутом у процесі формування вмінь і навичок крос-культурної комунікації. Звідси виходить, що концепція мовної підготовки стає важливим компонентом підвищення результативності навчання іноземних студентів. У свою чергу, основами ефективного впровадження мовної підготовки в освітній процес можна вважати навчальні плани та програми з української мови як іноземної, затверджені та рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України.

*Мета статті* – проаналізувати програмно-методичне забезпечення у процесі навчання української мови як іноземної.

Згідно з базовими навчальними планами, рекомендованими Навчально-методичною комісією з пропедевтичної підготовки іноземних громадян Міністерства освіти і науки України, вступний курс української мови для всіх спеціальностей складає чотири тижні, упродовж яких студенти ознайомлюються із фонетичним, лексичним, граматичним матеріалом, необхідним для елементарного спілкування в межах навчального закладу та поза ним; освоюють наукову лексику, якою послуговуватимуться на заняттях із профільних дисциплін. Наприкінці першого і другого семестрів студенти складають залік та іспит. На четвертому тижні вводиться поступове вивчення предметів, профільних для певної спеціальності, зокрема математики, креслення, основ інформатики й обчислювальної



техніки, фізики, хімії, країнознавства тощо.

Звертаючи увагу на співвідношення в навчальних планах підготовчого відділення профільних і непрофільних дисциплін для іноземних студентів, більша частина годин припадає на вивчення останніх, а саме – української мови, де річний обсяг годин у межах спеціальностей фізика, хімія, а також інженерно-технічних, інженерно-економічних складає 1080 годин, із них 720 годин відведено на аудиторні заняття, 360 – на самостійне опрацювання.

Загальна кількість годин, необхідних для навчання української мови на економічних спеціальностях, дорівнює 1116, де 744 години – аудиторні заняття, 360 – самостійна робота. На спеціальностях математика, механіка українська мова вивчається в обсязі 1083 години на рік, при цьому 722 години виділено на аудиторні заняття, 361 – на самостійне опрацювання.

Щодо гуманітарних спеціальностей гуманітарні та психологія, констатуємо такий розподіл годин: разом – 1257 та 1200, аудиторних занять – 838 і 800, самостійна підготовка – 419 та 400 відповідно.

Отже, виходячи зі змісту навчальних планів видно, що кількість годин, відведених на навчання української мови, є достатньою для оволодіння іноземними студентами знаннями, необхідним рівнем умінь та навичок для засвоєння матеріалу на початкових заняттях із профільних загальноосвітніх дисциплін [2].

Одним із важелів регулювання процесу оволодіння іноземними студентами українською мовою є програми. «Програма з української мови для студентів-іноземців підготовчих факультетів України» рекомендована науково-методичною комісією з довузівської підготовки іноземних громадян Міністерства освіти і науки України (від 21 лютого 2002 року, протокол № 4) [3]. Її зміст поділено на три рівні, яким відповідають елементарний курс, мовний матеріал першого і другого семестрів. Кількість навчальних годин, відведених на означений рівень, складає 150; засвоєних активних лексичних значеннєвих одиниць – 400–500, пасивних – 50. Обсяг навчального матеріалу на другому рівні розрахований на 300 навчальних годин, із яких кількість засвоєних активних лексичних значеннєвих одиниць дорівнює 850-890, пасивних – 100.

Кількість годин, відведених на ознайомлення з мовним матеріалом третього рівня, становить 270 навчальних годин. Кількість засвоєних активних лексичних значеннєвих одиниць – 750–800, пасивних – 100–150.

У межах кожного рівня розподіл матеріалу відбувається за мовним та країнознавчим блоками. У першому розглянуто характерні риси фонетичної, лексичної, морфологічної, синтаксичної систем української мови. Так, на елементарному курсі з-поміж основних розділів фонетичного сектора автори програми виокремлюють: практичну фонетику (ознайомлення з роботою органів мовлення, особливостями вимови звуків української мови), фонетичне членування мовного потоку, голосні звуки сучасної літературної української мови, артикуляційно-акустичну класифікацію приголосних звуків, орфоепію (вимова голосних і приголосних звуків), графіку й орфографію (вивчення характерних рис українського алфавіту).

На другому і третьому етапах увагу приділено переважно приголосним звукам, а саме: спрощенню в групах приголосних, подовженню та чергуванню останніх у визначених групах слів. У розділі «Орфоепія» розглянуто уподібнювальну палаталізацію передньоязикових приголосних та вимову дзвінко-дзвінких, дзвінко-глухих, глухо-глухих, глухо-дзвінких звукосполучень; здійснено огляд чергування фонем.

Лексичний мінімум першого рівня представлений темами: «Слово як одиниця мови»,

«Синоніми», «Антоніми». На другому щаблі відбувається більш поглиблене вивчення лексичного матеріалу, об'єднаного в блоки: «Багатозначність слів», «Метонімія», «Лексичні синоніми», «Антоніми», «Омоніми». У контексті третього рівня лексичний мовний матеріал характеризується емоційною насиченістю, що відображено в темах: «Метаморфоза», «Синекдоха», «Пароніми», «Власне українські слова», «Запозичення з інших мов», «Активна та пасивна лексика», «Професійна і діалектна лексика в сучасній українській мові», «Фразеологізми».

Матеріал морфологічного мінімуму першого та другого рівнів представлений самостійними частинами мови (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник) та службовими (прийменник, сполучник, частка, вигук); на третьому рівні до вищенаведених тем додають такі: «Морфемна структура слова», «Словотвір», «Дієприкметник», «Дієприслівник».

Синтаксичні структури елементарного курсу в межах речення презентовано такими темами: особові дієслова у формах теперішнього та минулого часу, дієслово «бути», хочу + інфінітив; питальна форма речень (загальні, спеціальні питання); дієслова доконаного / недоконаного виду. У контексті другого рівня вивчають обставинні прислівники часу; конструкції з модальними дієсловами: *треба, потрібен, можна*; вживання особових закінчень дієслів бути + інфінітив, дієслівних словосполучень у родовому, давальному, знахідному, орудному відмінках. На останньому етапі підготовчого відділення ключовим матеріалом синтаксичних конструкцій стає: іменний складений присудок, простий дієслівний присудок, виражений дієсловом умовного та наказового способу, інфінітивом; різні види особових і безособових, складносурядних і складнопідрядних речень, речень, ускладнених вставними і вставленими конструкціями.

Окрім мовного, окреслена програма характеризується також наявністю країнознавчого складника, що є основою синтаксичних структур та в якому віддзеркалено історію українського народу, життєвий устрій, презентовано відомості про символи, культурне надбання, ментальність. Відповідно, основними уміннями з чотирьох видів діяльності під час формування соціокультурної компетентності випускників підготовчого відділення є: точно зрозуміти, передати загальний зміст прочитаного та деталей, окремих положень; узяти участь у діалозі та побудувати власне висловлювання на країнознавчу тему; записати детальний конспект тексту з курсу «Країнознавство» чи укласти власне письмове висловлювання [3].

У 2008 році кафедра гуманітарних дисциплін Міжрегіональної академії управління персоналом м. Києва розробила навчальну програму з дисципліни «Українська мова» (довузівська підготовка). Головною метою програми розробники вважають комунікативну – оволодіння українською мовою на рівні, достатньому для практичного застосування знань, умінь і навичок у визначених царинах професійного, ділового, побутового і культурного спілкування. Задля досягнення окресленої мети автори виокремлюють низку завдань:

– сформувати вміння сприйняття наукового стилю мовлення для майбутнього розуміння та відтворення навчальної інформації;

– розвивати навички повтору інформації з текстів і лекцій, ставити запитання та давати на них відповідь; брати участь у бесіді, будувати логічно завершене висловлювання, обираючи при цьому необхідні мовні засоби;

– забезпечити студентів знаннями про складання простого, складного і тезового плану, конспектування матеріалу, конструювання власного мікротексту на основі плану чи

додаткових опор [1].

Програма містить п'ять модулів: три вивчаються в першому і два в другому семестрі. У першому змістовому модулі розміщено фонетико-граматичний курс, де подано класифікацію голосних і приголосних звуків української мови, вказана артикуляційно-акустична класифікація останніх. З-поміж частин мови, які вводяться в навчання, є: іменник, прикметник, займенник, числівник.

Другий змістовий модуль сфокусований на поглибленому вивченні самостійних і службових частин мови, зокрема надано інформацію про дієвідміни дієслова, категорію виду, перехідності, особи, часу, способу. У межах теми «Прислівник» запропоновано вивчення граматичних ознак названої частини мови.

У третьому змістовому модулі розкрито структурні класи дієслів, акцентовано на додаткових відтінках значень дієслівних форм недоконаного та доконаного виду. Деталізовано інформацію про службові частини мови: «Прийменник», «Сполучник», «Частка», «Вигук»; зокрема розкрито такі аспекти: вживання прийменників з формами іменників; сурядні єднальні та сурядні зіставно-протиставні сполучники, підрядні з'єднувальні та підрядні обставинні сполучники часу, мети, умови, допустовості, порівняння, причини, наслідку; вигуки, що виражають емоції: страх, невдоволення, іронію [1].

Ключовими питаннями, що виносяться на розгляд у другому семестрі першого змістового модуля, є лексика та словотвір. Основними темами для вивчення є «Багатозначність слів», «Запозичення з інших слов'янських і неслов'янських мов», «Професійна та діалектна лексика», «Застарілі слова», «Неологізми», «Стійкі словосполучення».

Зміст другого змістового модуля сконцентровано на темі: «Поняття про речення». Задля цього пріоритетними для вивчення в зазначеному блоці автори вважають відомості про синтаксичні функції іменника та дієслова (складений підмет, виражений іменником, дієслівний простий присудок, виражений дієсловом умовного способу та інфінітивом; дієслівний складений присудок, виражений сполученням інфінітива з предикативними прикметниками та той, що виражений сполученням інфінітива з особливими формами дієслів із фазовим значенням; модальним значенням; дієслівний складений присудок, виражений сполученням інфінітива з усталеними сполуками); види речень (означено-особові, узагальнено-особові, безособові, складносурядні та складнопідрядні) [1].

Аналіз вищезазначеної програми дає підстави стверджувати про перевагу в останній мовного компонента над мовленнєвим: більшість інформації стосується фонетико-граматичного та лексичного блоку, натомість соціокультурному, на наш погляд, приділено недостатньо уваги. У програмі присутня лексика, що відображає реалії суспільно-політичного життя (текст «МАУП», «Мій підготовчий факультет»), праці (тексти: «Вибір професії», «Наш художник»), проте явно бракує етнографічної лексики, що відбиває реалії духовної культури та мистецтва (представлена кількома текстами: «Маленький екскурсивод», «Територія, населення та національний склад України», «Дмитро Гнатюк», «Роксолана», «Т. Г. Шевченко»).

Кафедра української та російської мов як іноземних Харківської національної академії міського господарства (протокол № 6 від 18.02.2011) представила програму з української мови для студентів-іноземців, які навчаються на підготовчих факультетах (відділеннях) ВНЗ. Згідно з навчальним планом підготовчих факультетів для студентів-іноземців, обсяг годин, відведений на вивчення української мови в межах аудиторних занять, дорівнює 722. Відповідно до окресленої програми комунікативна мета навчання визнається головною і

спрямована на розширення лексичного мінімуму суб'єктів навчання, розвиток усного й писемного, монологічного та діалогічного мовлення; підвищення рівня володіння вміннями й навичками аудіювання, говоріння, читання та письма в науково-навчальній і соціокультурній сферах комунікації. Відтак, до основних завдань розробники програми відносять:

- 1) надати знання іноземцям про особливості вживання різноманітних засобів української мови через практичне використання ключових мовних і мовленнєвих понять, формулювань, правил;
- 2) гарантувати оволодіння нормами української літературної мови;
- 3) сформулювати країнознавчу компетенцію.

Виконання останньої вимоги передбачено в межах ситуативно-тематичного мінімуму соціокультурної сфери спілкування, що залучає обговорення тем, актуальних для сучасного середньостатистичного громадянина України та пов'язаних із повсякденним життям народу і глобальними проблемами сучасності. З-поміж основних тем, на які програмою виділено 120 годин, автори виокремлюють: «Факультет», «Робочий день», «Наш гуртожиток», «Обід», «Знайомство», «Бібліотека», «Моя родина», «Познайомтеся, Харків», «Мій вихідний день», «Дружня допомога», «Супермаркет», «У гостях», «Прогулянка містом», «Спорт у житті людини», «День народження», «Український патріот», «Пори року в Україні», «Хай буде мир на землі», «У поліклініці».

Загальний навчальний час, відведений на опанування соціокультурного матеріалу, складає неповних 17%. У свою чергу, запропонований матеріал характеризується неповнотою культурного насичення: у тематичному змісті відсутня деталізація інформації про сферу повсякденного життя (не розкрито особливості етикету за столом, комунікативної / некомунікативної поведінки в межах статевих / сімейних / колективних / суспільно-виробничих / громадських відносин / міжнаціональних на території України; не подано характерних рис національної невербальної комунікативної поведінки; не наявні також відомості про традиції, звичаї, обряди українського народу, відсутні дані про поведінкову реакцію носіїв мови на неадекватне вживання тієї чи тієї мовної форми або помилково використаної невербальної форми комунікації [4].

Отже, аналіз навчальної літератури показав, що нині більшість програм, підручників і посібників із української мови як іноземної містить велику кількість мовного і мовленнєвого матеріалу, яким іноземні студенти мають оволодіти на початковому етапі навчання задля послуговування усним і писемним мовленням у побутовій та освітній сферах діяльності. Водночас соціокультурній царині приділено недостатньо уваги: більшість текстів містить країнознавчі відомості про історію, географію, духовну культуру (біографія історичних постатей, відомих спортсменів, видатних письменників і поетів) та матеріальну (культурні пам'ятки, музичні інструменти, твори художнього, літературного і музичного мистецтва), проте лінгвокраїнознавчий аспект розкрито не повністю: стисло розглянуто слова-реалії, що присутні в одній та відсутні в іншій культурі чи не збігаються в обох культурах. На наш погляд, звернення до національно-культурної маркованої лексики надає змогу ознайомити адресата з додатковою інформацією культурологічного характеру, яку закодовано в мові та яка є нетотожною в різних мовах (традиції, звичаї, обряди, норми повсякденної поведінки, невербальні засоби спілкування) задля того, щоб запобігти вживанню мовних засобів і поведінки, які не відповідають тій чи тій комунікативній ситуації.

### Література

1. **Борисова З. У.** Навчальна дисципліни «Українська мова» (довузівська підготовка) /

З. У. Борисова. – Київ : МАУП, 2008. – 24 с. **2.** Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / уклад. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін. – Київ : ІВЦ Видавництво «Політехніка», 2003. – Ч. 1 (Українська мова, Основи економіки, Біологія ...). – 56 с. **3.** Програма з української мови для студентів-іноземців підготовчих факультетів України // укладач: Л. Г. Новицька. – Київ : Міністерство освіти і науки України (21 лютого 2002 р., протокол № 4). – 25 с. **4.** Програма навчальної дисципліни та робоча програма навчальної дисципліни «Українська (російська мова) мова» (для студентів-іноземців підготовчого відділення за спеціальністю гуманітарні) / укладач: Л. В. Сергійчук / за ред. Ю. Ю. Конюшенко. – Харків : ХНАМГ. – 2012. – 18 с. **5. 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.

УДК 372.8:371.2

*Неля Подлевська*

## **КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Подлевська Н. В. Комп'ютерно орієнтовані педагогічні засоби в забезпеченні навчального процесу старшокласників.

У статті приділяється увага значенню використання мультимедійних засобів навчання, їх можливостей у навчанні старшокласників на профільному рівні для оптимізації навчання, зокрема, філологічного; розкривається роль комп'ютерно орієнтованого навчання як сучасного засобу інформаційно-комунікативних технологій в освіті.

*Ключові слова:* комп'ютерно орієнтовані засоби навчання, мультимедійні засоби, інформаційно-комунікативні технології, профільне (філологічне) навчання старшокласників.

Подлевская Н. В. Компьютерно ориентированные педагогические средства в обеспечении учебного процесса старшекласников.

В статье уделяется внимание значению использования мультимедийных средств обучения, их возможностей в обучении старшекласников на профильном уровне для оптимизации обучения, в частности, филологического; раскрывается роль компьютерно ориентированного обучения как современного средства информационно-коммуникативных технологий в образовании.

*Ключевые слова:* компьютерно ориентированные средства обучения, мультимедийные средства, информационно-коммуникативные технологии, профильное (филологическое) обучение старшекласников.

Podlevska N. V. Computer-oriented pedagogical tools in educational process of senior high school students.

The article deals with the importance of using multimedia training tools as well as their potential in teaching senior high school students at a subject oriented level, philological in particular. The role of computer-based learning as a modern mean of information and communication technology in education was revealed.

*Key words:* computer-oriented training, multimedia training tools, information and communication technologies, subject oriented instruction (philological) of senior high school

students.

XXI століття – час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення. Комп'ютерна техніка, мультимедійні технології стрімко увійшли в різноманітні сфери повсякденної діяльності суспільства, тому широке запровадження їх у навчальному процесі є важливим завданням педагогів.

Використання інформаційних технологій на заняттях з української мови може відбуватися різними способами, це залежить від низки чинників, найважливішими з яких учителі української мови вважають такі: потреби конкретного заняття, рівня володіння різними програмами та наявністю сертифікованих програм у системі вищого навчального закладу. Серед зазначених технологій використовують такі види: інформаційні технології, електронні підручники, окремі типи файлів (зображення, відео-, аудіо-, анімації), розроблені авторські заняття (інтеграція різних об'єктів в один формат – презентації, web-сторінки) тощо.

*Мета статті:* розкрити значення мультимедійних засобів навчання, використання їх можливостей у навчанні старшокласників на профільному рівні для оптимізації філологічного навчання.

Інтерес до сучасних засобів навчання в Україні зростає. Дослідженню можливостей використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання мови присвячено значну кількість наукових праць вітчизняних та закордонних фахівців (А. Андреев, В. Безпалько, М. Віве, Б. Кларк, В. Солдаткін, Н. Фролова). У працях І. Дриги, Л. Зазнобіної, І. Кошман, М. Ляховицького та інших розглядається застосування аудіовізуальних засобів навчання, у дослідженнях І. Олексійчука, О. Бахтіної, М. Грузмана – створення і впровадження комп'ютерно орієнтованих засобів навчання.

Мультимедіа – це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що надає змогу об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відео-, графічне зображення та анімацію. Кожен із застосованих інформаційних компонентів має власні виражальні засоби та дидактичні можливості, спрямовані на забезпечення оптимізації процесу навчання [2]. Підґрунтям упровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації.

Говорячи про різні аспекти використання мультимедійних технологій в освіті, ми зосередимося на використанні комп'ютерно орієнтованого засобу навчання, якому притаманні такі ознаки: можливість об'єднання інформації, представленої в різних формах, та інтерактивний режим роботи з інформацією. До того ж особливий акцент варто робити на можливості діалогового режиму, оскільки інформація надається в різних формах, що підвищує досвід користувача і дозволяє швидше засвоювати інформацію [1].

Використання засобів мультимедійних технологій у процесі навчання старшокласників дозволяє істотно підвищити змістове розуміння та запам'ятовування запропонованого матеріалу, можливість одночасного зорового та слухового сприйняття матеріалу, активної участі в управлінні поданням матеріалу, легке повернення до тих розділів, які потребують додаткового аналізу.

Нині в загальноосвітніх навчальних закладах найчастіше використовують такі мультимедійні продукти, як: інтерактивні довідники та матеріали для самоосвіти (словники, енциклопедії); освітні програми, мета яких – викликати інтерес і бажання пізнавати більше. Мультимедіа забезпечують можливість підвищення мотивації й інтенсифікації навчання за

рахунок використання сучасних засобів обробки аудіовізуальної інформації.

Мультимедійні заняття, зазвичай, мають таку структуру:

1. Мотивація заняття – короткий вступний матеріал. Часто під час мотивації створюється проблемна ситуація за допомогою проблемного питання.

2. Оголошення теми та очікуваних результатів заняття.

3. Основна частина заняття – опанування навчального матеріалу заняття: робота з поняттями, невеликими текстовими фрагментами, що містять навчальну інформацію, відеосюжетами, аудіозаписами, фотодокументами, таблицями, схемами тощо.

Використання сучасних засобів навчання (мультимедійні підручники, диски, універсальні енциклопедії, презентації, відео-, аудіоматеріали, ресурси Інтернету, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка) значно покращує якість подання матеріалу заняття й ефективність його засвоєння старшокласниками.

Мультимедійні технології дозволяють подати старшокласникам набагато більше інформації, ніж занятті без використання комп'ютера. Основна частина заняття може включати і проведення невеликої навчальної дискусії, роботу в групах, творчий звіт з виконання індивідуального завдання. Звісно, використовуються і традиційні форми роботи та методи і прийоми навчання. Підбиття підсумків включає рефлексію почуттів (наприклад, що сподобалося найбільше), способів діяльності учнів (для прикладу, чи раціональними були види діяльності, завдання, що використовувалися під час заняття) та відтворення старшокласниками основних понять заняття з демонстрацією слайдів з тестовими фрагментами.

Застосування мультимедійних засобів у навчальному процесі дозволяє: вирішити завдання гуманізації освіти; підвищити ефективність навчального процесу; розвинути професійно орієнтовані здатності старшокласників як майбутніх студентів; розвинути комунікативні і соціальні здібності учнів; розширити можливості індивідуалізації навчання за рахунок надання кожному студенту персонального педагога, роль якого виконує комп'ютер.

Однак, не завжди використання мультимедійних технологій має лише позитивні наслідки. Так, на жаль, не всі старшокласники здатні скористатися тією свободою, яку надають комп'ютерні матеріали, через що їхня увага розсіюється і відволікається від основної мети виконання завдання, зокрема в мережі Інтернет. Учні часто не мають зворотного зв'язку, тобто під час спілкування з комп'ютером не мають розширених відповідей, як при спілкуванні з учителем, що вимагає додаткового пошуку відповідей. Щодо кваліфікації вчителів, то не кожен учитель достатньою мірою володіє навичками користування мультимедіа. Донині мають місце проблеми доступу в телекомунікаційні мережі Інтернет, що спричинює як мінімум проблеми прочитання інформації з екрану комп'ютера.

Уважаємо, що систематичне використання комп'ютера на занятті, зокрема, систем презентацій, сприяє: підвищенню якісного рівня використання наочності на занятті; зростанню продуктивності заняття; реалізації міжпредметних зв'язків; уможливленню організації проектної діяльності старшокласників зі створення навчальних програм; логічному викладу навчального матеріалу, що значно підвищує рівень знань студентів; покращенню васмин «учень-учитель»; зміні ставлення учня до комп'ютера – сприйняття його як універсального інструменту для роботи в будь-якій галузі людської діяльності.

Зрозуміло, що заняття з використанням мультимедійних технологій потребують значної підготовчої діяльності педагога. Учитель повинен вміти користуватися

різноманітними програмами: графічними, flesh-анімації, web-редактора, для створення презентацій, роботи зі звуком та відео тощо. Це уможливило подання інформації у формі відео, презентації, web-сторінки з різноманітними роликами. Загалом у практиці для унаочнення навчального матеріалу активно використовують ресурси Інтернету.

Мультимедійне заняття надає змогу комбінувати на одному занятті велику кількість цікавих завдань, залучаючи все більше учнів до активної роботи. Уважаємо, що головне завдання використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі вивчення української мови у старших класах – підвищити інтерес учнів до вивчення глибин предмета, ефективність його опанування, пошуку можливостей для одержання додаткових знань, здобуття розширених умінь і навичок для отримання філологічної освіти.

Використання комп'ютерних технологій вносить істотні зміни у діяльність педагога та розвиток учня як особистості, ставить нові вимоги до професійної майстерності викладання дисципліни, вимагає чіткої організації та індивідуальної роботи з кожним учнем під час навчально-виховного процесу. У своїй діяльності потрібно прагнути урізноманітнювати заняття, робити вивчення мови неповторним.

Створення комп'ютерних мереж надало людству абсолютно новий спосіб спілкування. Новітні досягнення в технології передачі даних з урахуванням останніх винаходів у галузі мультимедіа відкривають необмежені можливості з оброблення та трансляції обсягу даних практично в будь-яку точку земної кулі. Позитивна можливість сучасних Інтернет-технологій – можливість використовувати унікальні експериментальні ресурси, розташовані часом на іншому кінці земної кулі. Публікації в Інтернет кращих зразків наукових робіт, рефератів, творів з навчального курсу не тільки дадуть можливість учням виконати дослідження, у тому числі наукове, а й допоможуть викладачеві формувати банк матеріалів з курсу, що вивчається.

Для реалізації запланованих проектів від учнів, як і від учителя вимагається володіння комп'ютерною грамотністю, яка передбачає: уміння писати та редагувати інформацію (текстову, графічну), користуватися комп'ютерною телекомунікаційною технологією, обробляти одержувані кількісні дані за допомогою програм електронних таблиць, користуватися базами даних; володіти комунікативними навичками при спілкуванні з програмними продуктами; уміти самостійно інтегрувати раніше отримані знання з різних навчальних предметів для розв'язання пізнавальних завдань, що містяться в телекомунікаційному проекті; у випадку міжнародного проекту – практично володіти мовою партнера; уміти увійти в мережу (електронну пошту); уміти скласти і відправити по мережі лист; уміти структурувати отримані листи у спеціальній директорії; входити в електронні конференції, розміщувати там власну інформацію і читати тощо.

На базі мережевих технологій виник абсолютно новий вид навчальних матеріалів: Інтернет-підручник. Галузь застосування Інтернет-підручників велика: звичайне та дистанційне навчання, самостійна робота. Забезпечений єдиним інтерфейсом, такий Інтернет-підручник може стати не просто допомогою на один навчальний курс, а постійно розвивається навчальним та довідковим середовищем. Інтернет-підручник має ті ж властивості, що й комп'ютерний підручник, до того ж можливість тиражування практично без носія – має місце одна версія навчального матеріалу в мережі Інтернет та учень-користувач отримує доступ до неї звичним для себе способом через свій браузер. Цінним є, що доступ до Інтернет-підручника можливий з будь-якої машини, підключеної до мережі Інтернет, що дозволяє за наявності зацікавленості з боку користувачів спробувати засвоїти будь-який курс дистанційного навчання.



В Інтернеті люди не можуть бути представлені один одному інакше, ніж через текст. Співрозмовника в мережі ми сприймаємо лише через зміст тексту, його оформлення. У реальному спілкуванні людину сприймаємо також через слово, але це слово накладається ще й на тіло (одяг, манери тощо), що створює загальний образ особистості. А в мережі є лише текст. Тому й вимоги до створення текстів в Інтернет-спілкуванні вищі.

Комунікації за допомогою комп'ютерних мереж – принципово новий пласт соціальної реальності, і фахівці приділяють пильну увагу його мовному оформленню. У цьому випадку необхідно звернути увагу на фактично нове мовне явище – Інтернет-стиль, бо він суміщає окремі риси розмовного, художнього, публіцистичного, офіційно-ділового і наукового стилів. Окрім того, в мережі стирається різниця між усним і писемним мовленням. Як відомо, одиницею писемного мовлення є текст, який має бути уніфікованим, стандартизованим і нейтральним. На екрані монітора, по-перше, поєднується усне і писемне мовлення, стирається межа між діалогом і монологом, а також, як правило, присутня емоційна забарвленість. Змінити ситуацію неможливо через різний мовний рівень відвідувачів Інтернету. Такі тексти не відповідають стильовій диференціації.

Саме Інтернет став тією площиною, завдяки якій виявилася справжня ситуація з мовною грамотністю комунікантів. Відомо, що вироблення граматичних навичок і орфоепічних умінь перевіряється саме у спонтанному мовленні. До появи Інтернету спонтанне мовлення переважно виявилось в усній формі. В Інтернеті усне спілкування повинно бути зафіксоване в письмовій формі. Отже, усні мовні і мовленнєві помилки також фіксуються на письмі. Тому актуальною стає формула спілкування в Інтернеті «особистість = текст (мова)».

Виходячи з викладеного вище, можемо зробити висновок, що мультимедіа є навчальною технологією, яка завдяки інтерактивності, гнучкості й інтеграції різноманітних видів наочної навчальної інформації може успішно використовуватися для оптимізації навчання старшокласників. Доцільність використання мультимедійних засобів навчання на уроках з мови визначаються за такими критеріями: вони мають сприяти підвищенню продуктивної праці та ефективності навчального процесу, забезпечувати постійне підвищення правильності навчальних дій учнів, спонукати до підвищення інтересу до вивчення мов, особливо тих аспектів, що стосуються майбутнього фаху. Застосування комп'ютера надає змогу розв'язати такі навчальні завдання: розуміння мовних явищ; формування лінгвістичних здібностей завдяки мовним та мовленнєвим вправам і завданням; доведення до автоматизму мовних і мовленнєвих дій; створення професійно-побутових ситуацій спілкування.

### Література

**1. Кирмайер М.** Мультимедиа / М. Кирмайер ; [пер. с нем.]. – Санкт-Петербург, 1994. – 120 с. **2. Ротаєнко П.** Мультимедійні засоби навчання / П. Ротаєнко та ін. // Інформатика. – 2003. – № 6. – С. 11–15. **3. Уваров А. Ю.** Компьютерная коммуникация в современном образовании / А. Ю. Уваров // Информатика и образование. – 1998. – № 4. – С. 65–77. **4. Фролова Н. Х.** Возможности мультимедийных технологий: [тезисы] / Н. Х. Фролова // Высокие технологии в педагогическом процессе: [тезисы докладов регион. науч.-практ. конф.]. – Нижний Новгород : ВГИПИ, 2000. – С. 92–96.

## МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД ТА ПРІОРИТЕТИ

Сергеева Л. М. Модернізація післядипломної педагогічної освіти: сучасний погляд та пріоритети.

У статті розглядаються питання оновлення форм організації післядипломної педагогічної освіти для забезпечення конкурентоздатності педагогічних і науково-педагогічних працівників, розкриваються традиційні підходи до впровадження нових моделей розвитку післядипломної педагогічної освіти.

*Ключові слова:* конкурентоздатність, педагогічні і науково-педагогічні працівники, менеджмент знань, колаборативна форма навчання.

Сергеева Л. Н. Модернизация последипломного педагогического образования: современный взгляд и приоритеты.

В статье рассматриваются вопросы обновления форм организации последипломного педагогического образования для обеспечения конкурентоспособности педагогических и научно-педагогических работников, раскрываются нетрадиционные подходы к внедрению новых моделей последипломного педагогического образования.

*Ключевые слова:* конкурентоспособность, педагогические и научно-педагогические работники, менеджмент знаний, колаборативная форма обучения.

Serheieva L. N. Modernization of postgraduate education: contemporary outlook and priorities.

The article deals with establishing new forms of organizing postgraduate pedagogical education for ensuring the competitive advantage of pedagogical and scientific-pedagogical staff. Innovative approaches to the implementation of new forms of postgraduate pedagogical education are revealed.

*Key words:* competitive ability, pedagogical and scientific-pedagogical staff, management of knowledge, collaborative form of education.

Характер сучасного людського розвитку зумовлює зростання потреби в найвищих дослідницьких кваліфікаціях, з-поміж яких – післядипломна педагогічна освіта (далі – ППО) педагогічних і науково-педагогічних працівників (далі – П/НПП). Ефективність діяльності сучасного фахівця в ринкових умовах значною мірою залежить від сформованості його особистісних характеристик, що визначають потенційні можливості в досягненні успіху, адекватну поведінку в мінливих умовах сьогодення, забезпечують упевненість у собі, гармонію з собою і навколишнім світом, іншими словами, його конкурентоздатність. Важливого значення набуває ця проблема для П/НПП, що за своїм призначенням мають підготувати прийдешні покоління до професійної діяльності в ринкових умовах.

Основними тенденціями світової професійної освіти XXI століття є її глобалізація, величезна конкуренція серед фахівців, технологічна та інформаційна революція, глобалізація інформаційного обміну, швидке старіння отриманих знань. В умовах ринкової економіки, інформаційно-технологічного розвитку розширюються функції ППО, відбувається її трансформація у постдокторську освіту, що відповідає світовим тенденціям неперервної

освіти – освіти впродовж життя.

Теоретичний аналіз наукової літератури (Г. Балл, Т. Бабенко, В. Бикова, О. Бондарчук, Л. Галаган, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, Л. Карамушка, В. Кремінь, Т. Кутейніцина, А. Лавринчук, В. Луговий, П. Лушин, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Олійник, А. Печенюк, В. Рибалка, Л. Сергеева, С. Сисоєва, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, Л. Хомич, Є. Чернишова та ін.) та аналіз практики діяльності фахівців свідчить про певний «дисонанс» між високими вимогами ринку та недостатнім рівнем реальної конкурентоздатності його суб'єктів.

Водночас, аналіз практики діяльності П/НПП свідчить також і про недостатній рівень їхньої конкурентоздатності, а потенціал системи ППО, здатної забезпечити відповідну психолого-педагогічну підготовку, реалізується недостатньо повно. *Метою статті* є пошук нових моделей розвитку ППО, нових форм організації та нетрадиційних підходів до їх упровадження.

Постійне вдосконалення ППО, системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації П/НПП зумовлене зміною ролі людини в сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів. Адже самі П/НПП мусять бути зразком конкурентоздатної особистості, яку вони прагнуть виховати в кожного суб'єкта освіти.

Проблему поглиблює реальне розмаїття формалізації згаданої підготовки. Її актуалізація обґрунтовується певними чинниками, серед яких: дослідницько-інформаційним типом прогресу; прискоренням зміни соціально-культурного світу; загостренням конкурентної змагальності; необхідністю особистісного зростання. Основою розвитку П/НПП є нові знання, які набуваються у процесі професійного навчання осіб та /або підвищення кваліфікації.

Сучасний цивілізаційний поступ базується на застосуванні концепції менеджменту знань, що визначається як рушійна сила соціальних технологій, що формують створення нових інституцій, які кардинально змінюють та вносять структурні технологічні зміни до системи освіти та визначає такі основні її функції: генерування знань (індивідуальним або організаційним навчанням); формалізація знань (розроблення принципів, правил і процедур); збереження знань (визначення певного типу носіїв для збереження, що допускають розподіл знань); дифузія знань (розподіл знань у межах організації та в обмеженому варіанті поза нею); координація та контроль знань (забезпечення того, щоб знання були точними і постійними); формування знань (виявлення інформаційних джерел, отримання інформації від них, вивчення, структурування і трансформацію інформації у знання та подальше їх відтворення); розроблення загальної стратегії бізнесу; розповсюдження передового досвіду; навчання персоналу; отримання знань про клієнтів; управління інтелектуальними ресурсами, інновації; захист знань; оновлення та розвиток знань, інтеграція накопичених і нових знань.

Менеджмент знань – це сучасна концепція розвитку організації, що базується на цілеспрямованій діяльності людей, яка забезпечує процес генерування, накопичення, зберігання і використання знань у колективах організацій [7, с. 33]. Педагоги та науковці мають забезпечити взаємини суспільства, природи, культури та освіти в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та формування суспільства «економіки знань», тобто нового типу економічної організації суспільства, у якому вирішальна роль належить сектору знань, а виробництво знань є джерелом зростання економіки.

Тенденції глобалізаційних процесів перебувають у тісному взаємозв'язку із

становленням постіндустріального суспільства, є якому вирішальну роль відіграє розвиток не просто сектора освітніх послуг, а в першу чергу секторів, пов'язаних із усеосяжною інформатизацією суспільства та продукуванням знань (економіки, що ґрунтується на знаннях).

Ще у 2006 р. британська організація «The Work Foundation» у рамках програми з вивчення терміна «економіка знань» (knowledge economy) підготувала звіт, у якому зазначалося, що термін «економіка знань» походить від повного визнання місця знань і технологій у сучасних економічних системах країн Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), підкреслюючи, що економіки цих країн все більше і більше ґрунтуються на знаннях та інформації. Знання вважають чинником підвищення продуктивності та економічного зростання [2, с. 49].

Розглядаючи педагогічну і наукову діяльність у зв'язку з її продуктами – науковими знаннями, зазначимо, що освіта і наука залучається до суспільного життя в інформаційному суспільстві та вимагає трансформації принципів організації наукової діяльності. Різке зростання наукових досліджень можна спробувати пояснити з найзагальніших позицій, а саме, з позицій загальносвітової тенденції зближення науки і практики. Це зумовлює зміни і в ППО через глобалізацію, яка передбачає послаблення й подальше усунення економічних, культурних та інших кордонів між країнами, збільшення міграційних потоків у сферах економіки, зайнятості, освіти; інтернаціоналізацію, яка відображає посилення міжнародного виміру в освітній, науковій, інноваційній діяльності освітніх закладів; формування економіки знань як перехід від індустріальної економіки до економіки, основним ресурсом у якій є знання.

Важливим ресурсом поповнення та збагачення знань, використання їх при формуванні сучасної інституційної інноваційної інфраструктури є система ППО, для вдосконалення та розвитку якої розробляються і впроваджуються відповідні механізми. Головною метою їх впровадження, спрямованою на вдосконалення системи освіти, є створення умов для приведення рівня і якості освітнього потенціалу та кадрового забезпечення країни відповідно до вимог ринкової економіки.

Основними пріоритетами розв'язання цього завдання є прискорена модернізація вітчизняної системи підготовки конкурентоздатного П/НПП в умовах ППО з урахуванням передових здобутків людства; осучаснення змісту, методів і форм підготовки конкурентоздатного фахівця за єдиним критерієм – глобальна конкурентоспроможність та створення умов якісної підготовки впродовж життя на основі компетентнісного підходу як основи людиноцентризму. В. Кремінь наголошує, що «конкурентоздатний науково-педагогічний працівник має бути глобалістською людиною інноваційного типу і водночас – патріотом України» [4, с. 2].

В основу розробленої Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) покладено прогностичні ідеї, а в їх змістах урахувано стан і прогнози розвитку економіки, ринку праці України, а також об'єктивні потреби оновлення змісту і форм організації підвищення конкурентоздатності вітчизняних П/НПП. Концептуальними для післядипломної освіти вважаються ідеї стійкого руху до європейського освітнього простору, забезпечення нової якості освіти та професійного розвитку, перетворення навчання протягом життя на реальність, створення системи методичного супроводу управління на основі інноваційних стратегій тощо. Модернізація ППО сьогодні пов'язується саме із запровадженням різних видів мережевих систем, які дають змогу об'єднувати інформаційні ресурси, створювати освітній простір, що сприяє розвитку конкурентоздатності П/НПП. Їхня

підготовка та професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти в цілому.

Державна політика в галузі підготовки П/НПП спрямована на вдосконалення професійного відбору та підготовки молоді, створення необхідних умов для свідомого обрання педагогічного фаху та запровадження системи професійного відбору молоді до вищих педагогічних навчальних закладів. Держава забезпечує умови для піднесення престижу і соціального статусу П/НПП, їхнього професійного і культурного зростання. При цьому слід визнати, що престиж «ученості» і науковців з одного боку, знижується, а з іншого – поєднується зі зростаючим прагненням значної кількості людей отримати наукові дипломи високого рангу, що, природно, призводить до їх девальвації.

Слід визнати, що навіть найкращі вищі навчальні заклади не можуть стовідсотково забезпечити високоякісну підготовку фахівців «на всі часи», тому все більш помітне місце в рамках вищої школи займає післядипломна освіта – організоване й систематично здійснюване навчання дипломованих працівників з метою «осучаснення» їхніх професійних знань. Розвиток післядипломної освіти – важливий аспект реформування вищої школи, який має значний вплив на її організацію і діяльність.

Формами ППО доцільно вважати науково-практичні семінари-практикуми, всеукраїнські та міжнародні науково-практичні конференції, участь у міжнародних інноваційних педагогічних проектах, авторські наукові школи, наукові та педагогічні читання, розробка навчального курсу, наукове редагування рукопису, творча відпустка, закордонне стажування тощо.

Формою підготовки науковців є наукові школи, які можуть бути розглянуті як елемент системи післядипломної педагогічної освіти, що забезпечують можливість багатовимірного руху особистості в освітньому просторі та соціалізацію дослідників-початківців у науковій спільноті. Особливості наукових шкіл як педагогічних систем забезпечують індивідуалізацію навчання, де для кожного вибудовується «власна» траєкторія руху в освітньому просторі школи відповідно до його інтересів і можливостей [1, с. 63].

Оновленню моделі підвищення кваліфікації значною мірою сприяє інтеграція професійної освіти і вимог ринку праці та ринку освітніх послуг. Навчальний процес у закладах ППО ґрунтується на принципах професійно-творчого розвитку і саморозвитку педагога, де провідна роль відведена самостійності слухачів та їхній досвід. Однією з результативних форм навчання є колаборативна форма (навчання у співпраці) – це спільне розслідування, у результаті якого слухачі працюють разом, колективно конструюючи, продукуючи нові знання – інноваційну форму взаємодії в навчальному процесі.

Ця педагогічна технологія вважається однією з найбільш трудомістких і не завжди надає очікуваний результат. Проте дослідження свідчать, що за умови використання колаборативної форми навчання засвоюється значно більше матеріалу і його засвоєння є міцнішим. Це підхід, у рамках якого навчання побудоване на тісній взаємодії між слухачами, між слухачами та викладачем. Перенесення центру уваги на слухачів зменшує можливості викладачів демонструвати свої знання та досвід і надає ці можливості педагогам, що підвищують свою психолого-педагогічну кваліфікацію. Взаємини між учасниками колаборативної групи детермінуються такими характеристиками, як: демократичність, рівноправність, автономність.

Під час занять домінують моделювання професійних ситуацій та спільне розв'язання поставлених навчально-практичних проблем. Така форма навчання сприяє організації групи слухачів та спрямовує їх на прийняття рішень за рахунок реалізації потенційних можливостей групи загалом і кожного її учасника окремо [3, с. 66].

Академік В. Олійник справедливо зауважує, що необхідно посилити практичну спрямованість занять, яку довести до 70%. При цьому важливим має стати використання засвоєного досвіду на практиці для розв'язання конкретних проблем, широке застосування завдань аналітичного характеру, розв'язування нестандартних, ситуативних завдань [5, с. 56].

Найкращим результатом діяльності фахівця в умовах конкуренції є його конкурентоздатність. Людина, яка прагне гідного соціального статусу та позиції у суспільстві і бажає бути конкурентоспроможною на ринку праці, мусить неперервно навчатися нового, засвоювати як нові знання, так і набувати нових умінь і навичок. Дослідження стверджують, що однією із професійно важливих якостей сучасного фахівця є конкурентоздатність як свідчення його високого рівня підготовленості до професійної діяльності та здатності до постійного й неперервного навчання й самонавчання.

Отже, сучасні умови жорсткої конкуренції на ринку праці висувають нові вимоги і до П/НПП. В умовах значних організаційно-економічних змін у сфері наукової та інноваційної діяльності відбувається трансформація основних завдань, що покладаються на П/НПП: це не лише виконання освітньої функції, а й можливість здійснювати наукові дослідження з метою випуску інноваційної, наукоємної продукції з її подальшим упровадженням у виробництво.

Визнано, що конкурентоспроможність навчальних закладів на ринку освітніх послуг безпосередньо залежить від рівня кваліфікації П/НПП, їх наукового рівня та педагогічної майстерності. У зв'язку з цим, в основу концепції дослідження покладено філософські ідеї гуманітарної парадигми: суб'єкт освітнього професійного вдосконалення – вільна і духовно розвинена людина, яка має потребу в особистісному зростанні, професійному розвитку та саморозвитку і самовдосконаленні після здобуття освіти. Її складники передбачають теоретико-методологічні (мета, завдання, принципи, підходи), процесуальні (педагогічні умови, компоненти, критерії та чинники) та технологічні (шляхи, форми і методи) основи.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розв'язання проблеми щодо модернізації змісту психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах ППО задля забезпечення формування та розвитку їхньої конкурентоздатності.

### Література

- 1. Грезнева О. Ю.** Научные школы как одна из форм непрерывного образования и социализации начинающих исследователей / О. Ю. Грезнева // Материалы докладов и сообщений участников второй международной конференции [«Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования»], (г. Санкт-Петербург, 4–5 июня 2002 г.) / под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – Санкт-Петербург : Файндер, 2003. – С. 63–66.
- 2. Іванова В. В.** Економіка, заснована на знаннях, та економіка знань: адекватність використання категорій / Валентина Іванова // Механізм регулювання економіки. – 2011. – № 3. – С. 47–54.
- 3. Кожушко С.** Стратегія колаборативного навчання у вищому навчальному закладі / Світлана Кожушко // Молодь і ринок. – 2014. – № 5 (112). – С. 65–70.
- 4. Кремень В. Г.** Усвідомлюючи відповідальність за розвиток людини, консолідацію нації та європейської інтеграції України. Доповідь президента НАПН України на Загальних зборах академії «Про діяльність НАПН України у 2014 р. та завдання на 2015 р.» / В. Г. Кремень / Педагогічна газета. – 2015. – № 2 (246). – С. 2.
- 5. Олійник В. В.** Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В. В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 1. – С. 56–66.
- 6. Полянська А. С.** Менеджмент знань у вітчизняній практиці / А. С. Полянська // Технологический аудит и резервы производства. – 2013. – № 6 / 6 (14). – С. 32–34.

**ЗМІНА РОЛІ ВЧИТЕЛЯ В НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ – ОДНЕ З ОСНОВНИХ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ**

Топузов О. М., Надтока О. Ф. Зміна ролі вчителя в навчальному середовищі – одне з основних завдань методики навчання географії.

У статті розглядається одне з актуальних питань сучасної методики навчання географії – переосмислення ролі вчителя в навчальному середовищі. Зазначається, що нині вчитель перестає бути ретранслятором знань, а стає для учнів порадиником, консультантом та організатором процесу навчання. Ці підходи підкріплюються комплексом методичних рекомендацій, що стосуються організаційно-діяльнісного, дидактичного та методичного аспектів цієї проблематики.

*Ключові слова:* навчальне середовище, методика навчання географії, якість географічної освіти, курикулум, технологізація процесу навчання.

Топузов О. М., Надтока О. Ф. Смена роли учителя в учебной среде – одно из основных заданий методики обучения географии.

В статье рассматривается один из актуальных вопросов современной методики обучения географии – переосмысление роли учителя в учебной среде. Подчеркивается, что сегодня учитель перестаёт быть ретранслятором знаний и становится для учеников советчиком, консультантом и организатором процесса обучения. Данные подходы укрепляются комплексом методических рекомендаций, касающихся организационно-деятельностного, дидактического и методического аспектов этой проблематики.

*Ключевые слова:* учебная среда, методика обучения географии, качество географического образования, курикулум, технологизация процесса обучения.

Topuzov O. M., Nadтока O. F. Changing the role of a teacher in the learning environment as one of the main tasks of geography teaching methods.

One of the most urgent issues for modern methods in teaching geography as redefining the role of a teacher in the learning environment is considered in the article. It is emphasized that today the teacher ceases to be a repeater of knowledge for his students and becomes an advisor, consultant and facilitator of the learning process. These approaches are strengthened by a set of guidelines relating to organizationally active, didactic and methodological aspects of this problem.

*Key words:* learning environment, methods of teaching geography, the quality of geographical education, curriculum, technification of learning process.

У часи глобалізації та реформування освітньої системи України загальноосвітня школа є важливим джерелом оновлення суспільства. Вона поступово стає однією із інституцій забезпечення стабільного розвитку країни. Від фундаментальності та універсальності її філософських і методичних засад залежить якість результатів перетворення суспільного устрою та формування нової моделі соціальних відносин в Україні. На сучасному етапі одним із найважливіших напрямків реформування освітньої галузі є модернізація змісту загальної середньої освіти, яка б трансливала комплекс дидактично опрацьованих наукових знань, що у своїй сукупності мають відображати стрімкий прогрес науки й техніки; зміни в соціальних відносинах і суспільній свідомості;

нові явища в галузях освіти, науки та культури. У багатьох країнах світу, передовсім у європейських, створені національні комісії з перегляду змісту освіти. Об'єктами їхньої діяльності є аналіз шкільної освіти, як у загальному контексті, так і в плані розгляду ролі учасників навчального процесу. Тому актуальним у цьому плані є дослідження ролі вчителя в сучасних умовах інформаційного та глобалізованого світу.

Закономірне підвищення вимог до рівня і якості освіти спонукає до пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі [2].

З огляду на викладене, географічна освіта характеризується низкою особливостей і перспектив для розвитку. Географія як наука за своїм змістом є комплексною та інтегративною, завдяки їй відбувається перетворення знань про природу і людство в єдину наукову географічну картину світу.

У результаті тестувань учнів загальноосвітніх навчальних закладів та проведених бесід з учителями, здійсненого педагогічного спостереження, нами вивчено суспільно-педагогічну думку стосовно важливих змін у методиці навчання географії, спрямованих на реалізацію особистісно зорієнтованого навчання на основі використання компетентнісного, проблемного, діяльнісного, краєзнавчого підходів й оновлення понятійного апарату географічних курсів. Вельми актуальним у цьому плані є зміна ролі вчителя на тлі вдосконалення шкільної освіти.

У переліку мотивів пізнання, які ґрунтуються на процесах навчання і самоосвіти, серед учнів основної школи домінують – світоглядні, що спираються на прагнення розширити життєвий світогляд, тобто сформувати певну географічну картину світу. На основі цього визначено психолого-педагогічні основи формування географічної картини світу в учнів основної школи та розроблені основні концептуальні засади щодо створення підручників нового покоління. Але ще недостатньо повно сформовані положення, які б характеризували роль учителя географії в сучасних умовах навчального середовища, яке стрімко змінюється під впливом інформаційного суспільства [7].

Можемо констатувати, що нині, орієнтація навчального процесу тільки на сприйняття певної сукупності знань, задекларованих навчальною програмою, тим більше стиснутої в часі, обмеженої у плані реалізації практичного складника, не відповідає ані умовам, що змінилися, ані вимогам суспільства. Тому основні характеристики процесу навчання географії, його зміст і структура, потребують нині серйозних змін, пов'язаних із змінами в самому навчальному середовищі, де у зв'язку з еволюціонуванням інформаційних потоків учитель перестає виконувати роль ретранслятора знань і основного джерела інформації в навчальному середовищі. З урахуванням вищезазначеного, відбувається комплекс змін у методиці навчання географії – відбуваються парадигмальні зрушення в бік особистісно зорієнтованого навчання, змінюється змістове наповнення підручників, відчуваються вияви технологізації навчання, навчальний процес стає ареною застосування методик активного навчання, в тому числі, має містити елементи компетентнісно зорієнтованого, проектного і проблемного навчання.

Проблематика еволюціонування методичних засад навчальних предметів та зміна ролі вчителя в сучасній освіті є доволі спорідненими та неодноразово ставали об'єктами педагогічних досліджень. Філософські та методологічні питання, що стосуються ролі вчителя в навчальному процесі сучасної системи освіти України, розробляли В. Андрущенко. І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Пометун. О. Савченко. Зокрема В. Кремень указує на філософський аспект порушеної проблематики, зазначаючи, що нині формуються нові інтелектуальні стратегії, у яких відображаються цілісність і глобальний



взаємозв'язок дій людей у практиці нашої цивілізації. Він зазначає, що змінюється статус індивідуального, яке не є одиничним, а єдиним, здатним утілювати весь світ, сконцентрований в межах особистості [6].

Питання, що стосуються ролі вчителя у процесі навчання географії розглядали у своїх роботах О. Брацлавська, С. Кобернік, В. Корнеєв, М. Криловець, О. Надтока, О. Топузов та ін. Зокрема О. Топузов зазначає, що для оцінки ролі вчителя в навчальному процесі перспективним є застосування методичної прогностики. Вона забезпечує реалізацію низки важливих сторін педагогіки:

- дослідження закономірностей, обґрунтування принципів, розроблення методів прогнозування в галузі навчання;

- передбачення змін у суспільних та особистісних запитах до процесів освіти й навчання в майбутньому, вивчення чинників, що зумовлюють ці зміни, обґрунтування на цій основі конкретних вимог до результатів навчання й освіти в найближчій та віддаленій перспективі;

- передбачення цілей, напрямів та шляхів випереджального розвитку методики як науки;

- прогнозування тенденцій та пріоритетних напрямів розвитку системи освіти, пов'язаних з ним трансформаційних змін у процесі навчання (як системних, так і в компонентах зазначеного процесу);

- передбачення цілей і напрямів модернізаційних змін в управлінні процесом навчання, навчально-методичній роботі в загальноосвітньому навчальному закладі;

- прогнозування параметрів освітнього простору й освітнього середовища навчального закладу з урахуванням нових суспільних та особистісних потреб, майбутніх цілей та завдань освітньої діяльності;

- пошук й передбачення нових освітніх технологій тощо;

- передбачення конкретних вимог до змісту й результатів освітньої діяльності вчителя, навчальної діяльності учня, які зумовлюватимуть нові суспільні, економічні та особистісні запити до освіти в майбутньому [8].

*Мета статті* – розкрити роль учителя у процесі навчання географії в умовах сучасної вітчизняної загальноосвітньої школи.

Підвищення ефективності навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах є прямо пропорційним рівневі професійної компетентності та вмотивованості вчителя. Від нього залежить побудова процесу навчання на технологічній основі з урахуванням ідей гуманізації навчання та гуманітаризації географічної освіти. Значною мірою від діяльності вчителя залежить побудова навчального процесу на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та краєзнавчого підходів, згідно з положеннями державних освітніх стандартів. Тому виникає необхідність у реалізації нової моделі навчання, де визначена нова місія вчителя географії.

Сучасний учитель географії має бути адаптованим до змінних умов інформаційного суспільства та вміти використовувати позитивні переваги навчального середовища. Тому його пріоритетом є компетентність у різних аспектах педагогічної роботи, а саме: організаційно-діяльнісному, дидактичному та методичному.

Стосовно організації своєї педагогічної діяльності вчитель географії повинен спиратися на засади курикулуму, коли основні освітні документи розглядаються як відкрита система і використовуються в тісному їх взаємозв'язку. Нині триває процес аналізу

державних стандартів освіти, та розробляються індикатори їх якості. Окрім цього, оновлюються та фундаменталізуються навчальні програми. Накопичені географічною та педагогічною науками значні обсяги нового матеріалу, розглядаються через призму якості географічної освіти та закладається в основу найновіших освітніх технологій і стратегій. Відповідно до принципу системного підходу в географічній освіті в рамках загальноосвітньої школи в діалектичній взаємозалежності мають функціонувати такі документи:

- Концепція географічної освіти.
- Географічна компонента Державних освітніх стандартів.
- Навчальні програми географічних курсів загальноосвітньої школи [5; 7].

Останнім часом робилися спроби поєднання аналізованих документів, які б діяли за принципом відкритої системи. Ця ідея була втілена в Концепції географічної освіти в основній школі. Вона є рамковим документом, що визначає основні напрями розвитку шкільної географії, підходи до вивчення географії, шляхи реалізації географічних знань, умінь і компетенцій. Концепція ініціює механізми оновлення й удосконалення відповідної компоненти Державних освітніх стандартів, а вже вони системно впливають на процес створення нових навчальних програм. Програми не можуть створюватися декларативно. На їх зміст мають впливати, з одного боку, положення Концепції і Стандартів, а з іншого, – зворотний зв'язок з користувачами програм. Такі новації, в перспективі, роблять певний крок у бік переосмислення ролі вчителя у навчальному процесі.

Ці питання є актуальними для методики навчання географії. Адже географія – одна з унікальних наук, яка акумулює значні інтегративні можливості. Вивчення географії в загальноосвітній школі надає можливість, з урахуванням цієї особливості, формувати в учнів цілісну наукову картину світу й адекватний їй образ світу. Без формування адекватного образу світу людина не може адаптуватися до навколишнього середовища, світу, а без цього неможливе як біологічне виживання, так і соціальна самореалізація, самоактуалізація, формування образу «Я у світі». Поняття картини світу як системи найбільш узагальнених уявлень про навколишній світ належить до числа фундаментальних понять, які виражають специфіку людини та її буття, взаємозв'язки зі світом, найважливіші умови її існування. До цього слід додати, що практично-дослідна діяльність є важливою для процесу географічного пізнання, створює умови для рефлексивного розвитку особистості [1; 4; 5]. Основною методичною ідеєю в діяльнісному підході є бачення учня як дослідника, здобувача. Отже, учитель має перетворитися із ретранслятора знань на порадника й організатора процесу навчання. Усе це на сучасному етапі розвитку освітньої системи України ставить перед дидактикою географії нові завдання:

- коригування мети навчання – формування особистості учнів у процесі навчання шкільних курсів географії;
- розроблення критеріїв відбору змісту шкільних курсів географії відповідно до вікових особливостей учнів і різнобічних потреб суспільства, які визначатимуть їхню успішність у майбутньому;
- визначення змісту географічних компетенцій і критеріїв оцінювання рівня предметної компетентності учнів;
- дослідження ефективності застосування різноманітних дидактичних інструментів: методів, методичних прийомів, засобів і форм організації навчання;
- розроблення навчальних технологій та організація їхнього упровадження у шкільну практику;

- розроблення системи наскрізної діагностики навчально-пізнавальної діяльності й навчальних досягнень учнів із географії;
- організація навчально-пізнавальної діяльності учнів задля формування навичок самостійного здобуття знань;
- визначення способів діяльності, орієнтованої на набуття практичного досвіду адаптації в соціумі [3].

Такі дидактичні підходи сприяють упровадженню новітніх педагогічних ідей, навчальних технологій у шкільну практику, а також надають науковцям матеріал для нових досліджень і розроблення осучаснених науково обґрунтованих рекомендацій учителям.

Основними із них є такі:

- спрямування діяльності вчителя на реалізацію мети й завдань шкільної географії, спрямованих на всебічний розвиток учнів;
- обґрунтування принципів відбору навчального матеріалу в рамках структури географії в загальноосвітніх навчальних закладах;
- розвиток психодидактичного підґрунтя навчання географічних курсів та його спрямування у практичну діяльність учителів географії;
- підвищення рівня ефективності застосування дидактичних інструментів на уроках географії;
- розроблення програм експериментальної апробації й поширення оригінальних авторських методик і технологій навчання географії;
- застосування багатоваріантних навчально-методичних комплектів;
- розроблення методичного забезпечення для реалізації профільних курсів географії;
- удосконалення змісту й форм організації позакласної роботи з географії[3].

На сучасному етапі практика вищої географічної освіти демонструє недостатність передумов для розвитку у студентів педагогічних спеціальностей якостей, що сприяють формуванню професіоналізму вчителя географії. Це стосується насамперед недостатнього використання резервів методичної підготовки студентів. Проте результати низки наукових досліджень свідчать про те, що процес професійного становлення особистості вчителя географії може успішно здійснюватися на всіх етапах модернізації підготовки майбутніх педагогів. Цей процес можна регулювати шляхом упровадження новітніх форм й активних методів навчання, психологічного супроводу навчання студентів у педагогічному ВНЗ, розроблення й упровадження спецкурсів за вибором студентів, що сприяє розвитку їхньої креативності, професійних умінь, адекватної самооцінки, спрямованості на творчу діяльність.

Ефективна реалізація основних положень географічної освіти у вищій школі має спиратися на потреби сучасної загальноосвітньої школи. Формування географічних знань і компетентностей, що їх використовуватимуть майбутні вчителі в умовах основної школи, можлива за таких педагогічних умов:

- усвідомлення та послідовне відображення у змісті й методиці формування географічних умінь сутності педагогічної діяльності як соціально-педагогічного феномена, що характеризує взаємозв'язок загальної культури, майстерності вчителя, його особистісних і педагогічних якостей, творчого потенціалу і професійної спрямованості, усвідомлення професійної та особистісної значущості майбутньої роботи;
- поєднання у процесі підготовки рефлексивно-діяльнісного, індивідуально-творчого й гуманістичного підходів;
- мотиваційне забезпечення підготовки студентів;

- оволодіння спеціальними мислиннєвими, логічними операціями як передумовами педагогічної діяльності, що забезпечує її найбільшу методичну ефективність;
- надання можливостей для якнайповнішого порівняння й оцінювання професійно важливих якостей, умінь, формування об'єктивного оцінного ставлення до себе;
- залучення студентів до географічних досліджень, постановка у процесі підготовки суб'єктивно орієнтованих завдань з концентрацією уваги на виконанні діяльності та інформації, що обслуговує її;
- стимулювання інтелектуальної активності та самостійності студентів;
- створення методичних рекомендацій, які включали б мотиваційний, морально-психологічний і змістово-операційний аспекти [5].

Сучасні дослідження в галузі педагогіки сформували новий погляд на проблеми методичної підготовки майбутніх учителів і надали змогу розглядати її, по-перше, як один із етапів неперервної педагогічної освіти, що здійснюється під час навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах та забезпечує єдність і цілісність усіх компонентів змісту і процесу методичної підготовки вчителів географії.

Головною метою неперервної географічної освіти є сприяння формуванню високого освітньо-кваліфікаційного рівня, професійної зрілості та компетентності педагогічних кадрів, які працюють у галузі загальної шкільної освіти.

Післядипломна освіта вчителів географії має здійснюватися перманентно, упродовж усього періоду їхньої педагогічної діяльності. Таким чином буде реалізовуватися принцип «навчання протягом усього життя». Підвищення кваліфікації вчителів варто зреалізовувати на основі інноваційних методів і надання додаткової спеціалізації педагогічним працівникам. Оптимізація цього різновиду географічної освіти здійснюється на основі науково-методичного супроводу модернізації освітньої діяльності та залучення практичних педагогів до науково-дослідної роботи [5].

Ураховуючи сказане вище, зазначимо, що домінуючими якостями, що характеризують рівень модернізації методичної підготовки майбутнього вчителя географії є його інтелект, успішність, пізнавальна активність, дисциплінованість, організованість. На основі цього формуються самостійність, ініціативність і здатність до наукової роботи. На етапі готовності до педагогічної діяльності його мають характеризувати успішність і творча активність, на професійному рівні – організованість, пізнавальна активність й конструктивізм.

Сучасного вчителя географії в загальноосвітній школі слід розглядати як педагога здатного до вияву педагогічної майстерності, з одного боку, та до самоосвіти – з іншого. Він є організатором навчального процесу географії, його інтенсифікатором, тому науковцями Інституту педагогіки НАПН України розробляється механізм упровадження інституту педагогічного наставництва зі значним потенціалом можливостей для стимулювання і підвищення мотивації професійного розвитку вчителів через забезпечення неперервності педагогічної освіти на основі національної специфіки та досвіду набутого в Україні. Зазначені вище положення вказують на те, що нині в навчальному середовищі потрібен учитель, який повинен шукати та застосовувати новітні освітні технології, спрямовані на формування вміння пошуку, збору та аналізу інформації; здійснення дослідницької діяльності учнями та розв'язання проблем практичного характеру.

### Література

- 1. Бабанский Ю. К.** Оптимизация процесса обучения: Общедагогический аспект/ Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 96 с. **2. Бондар В. І.** Дидактика: [навч.

посіб.] / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с. **3.** Дидактика географії: [монографія] / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – 586 с. **4.** Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7. **5.** Концепція географічної освіти в основній школі: проект/ Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна, А. С. Доброскок та ін. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – 30 с. **6.** Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2010. – 576 с. **7.** Надтока О. Ф. Особистісно зорієнтований підручник з географії як одна з вимог сучасної освіти / О. Ф. Надтока // Географія та економіка в сучасній школі. – Київ : Педагогічна преса, 2012. – № 1. – С. 6–11. **8.** Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 32–36.

УДК 372.854

*Інеса Хмеляр*

## **ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КОЛЕДЖІ – УМОВА САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТА**

Хмеляр І. М. Дослідницький підхід до організації навчально-виховного процесу в коледжі – умова саморозвитку студента.

У статті розкрито та науково обґрунтовано застосування в навчально-виховному процесі медичних коледжів дослідницького підходу як однієї з умов саморозвитку студента. Установлено, що дослідницький підхід до навчальної діяльності студента сприяє вихованню особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання в умовах реформування сучасного суспільства.

*Ключеві слова:* саморозвиток, дослідницький підхід, інноваційний процес, самореалізація.

Хмеляр И. М. Исследовательский подход к организации учебно-воспитательного процесса в колледже – условие саморазвития студента.

В статье раскрыто и научно обосновано применение в учебно-воспитательном процессе медицинских колледжей исследовательского подхода как одного из условий саморазвития студента. Установлено, что исследовательский подход к учебной деятельности студента способствует воспитанию личности, способной к самореализации, профессионального роста в условиях реформирования современного общества.

*Ключевые слова:* саморазвитие, исследовательский подход, инновационный процесс, самореализация.

Hmelyar I. M. Research approach to the organization of educational process in college as a condition for student's self-development.

The adaptation of research approach as one of the conditions for student's self-development in the educational process of medical colleges is revealed and proved. It is determined that the research approach in learning activity contributes to character education for self-actualization and professional growth in the conditions of reforming of modern society.

*Key words:* self-development, research approach, innovative process, self-actualization.

Наш час вимагає від кожного активності, уміння актуалізувати здібності та реалізувати себе як особистість. Ураховуючи закономірність, що саморозвиток особистості залежить від ступеня індивідуалізації і творчої спрямованості навчально-виховного процесу – передбачає пошук технологій навчання, які б зосередили увагу на особистості студента, створення умов для його творчого розвитку, самовираження. Як результат – поява інноваційних технологій у педагогіці [5; 7; 11; 12].

Сутність закономірності полягає в тому, що будь-який інноваційний процес вносить незворотні деструктивні зміни в педагогічне середовище, створюючи проблеми. Кожне нововведення завжди має критиків. Чим ґрунтовніше нововведення, тим імовірнішою буде дестабілізація, яка стосується теоретичного, дослідницького, комунікативного і практичного середовища. Фінальна реалізація інноваційного процесу полягає в обов'язковій реалізації планів. Ускладнення соціальних і виробничих зв'язків, науково-технічні чинники, розширення обсягу інновацій визначають нові вимоги до загальнокультурної та професійної підготовки педагогів. Особливого значення набуває становлення особистості педагога, його гуманістичної сутності. У сучасних умовах суспільству потрібен не виконавець адміністративних вказівок, а висококомпетентний, розвинений професіонал – педагог, який володіє глибокими педагогічними знаннями, надбаннями національної та світової культури, здатний до творчості, нестандартних рішень, готовий до роботи в умовах ринкових відносин [7; 9; 12].

Розвиток творчого потенціалу є однією з основних умов прогресу суспільства [11]. Це визначає причини, які спонукали звернути увагу на формування у студентів різноманітної, глибокої і міцної системи знань, на максимальну стимуляцію їх самостійної оперативності й дієвості, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань [4; 5; 8; 12].

Аналіз літературних джерел [5; 6; 8; 9] надає змогу стверджувати, що проблема організації навчально-виховного процесу з природничих дисциплін є недостатньо розробленою та потребує подальших спеціальних досліджень. Зокрема, на сучасному етапі розвитку науки актуальними та проблемними залишаються такі питання: оновлення методів, засобів і форм організації навчання; шляхи упровадження інноваційних технологій; використання нетрадиційних методів і форм навчання; міжпредметна інтеграція і формування цілісних знань; формування адекватної самооцінки; прагнення до самоосвіти.

Традиційна система освіти в більшості випадків є освітою інформаційного типу, що сприяє формуванню знань, умінь і навичок, а не особистісному розвитку, хоча не заперечує його. Авторитарна педагогіка, побудована на примусі, породжує тривогу, страх, які призводять до блокування активності, самостійності, що в кінцевому результаті гальмує саморозвиток особистості [1; 4]. Здійснений нами аналіз літератури з цього питання дозволяє зазначити, що зміст сучасної освіти повинен містити такі компоненти: *аксіологічний* – надання допомоги у виборі системи ціннісних орієнтацій; *освітній* – забезпечення науковими знаннями; *діяльно-творчий* – формування і розвиток творчих здібностей, різних способів діяльності; *особистісний* – оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, навичками самоосвіти.

Ураховуючи співвідношення науки і навчальних предметів, наукових принципів побудови навчальних планів, програм і підручників установлено, що програмовий навчальний матеріал повинен передбачати: а) повідомлення певної суми знань, інформації, яку повинен отримати студент; б) подання інформації таким чином, щоб правильно

розвивати інтелект.

Н. Буринська [4] змісту навчального матеріалу надає великого значення, зокрема зазначає, що вдало дібрані цікаві факти, історичні курйози, жарти, відомості з художньої літератури сприяють формуванню в учнів вільного творчого володіння навчальним матеріалом. Дослідниця звертає увагу на те, що зміст навчального матеріалу з предмета не завжди є цікавим. Тому вдало організований навчальний процес, відповідно дібрані форми і методи навчання сприятимуть підвищенню інтересу до вивчення предмета. Це передбачає використання в навчально-виховному процесі проблемного та діяльнісного підходів, мультимедійних технологій, комп'ютерних програм.

Вище висвітлене дозволяє зробити висновок, що технологіям, які сприяють саморозвитку особистості, відповідають такі ознаки: демократичність; гнучкість; використання непрямих способів управління в поєднанні з самоуправлінням; навчальна діяльність спрямована на розпізнавання навчально-творчих завдань [7; 12].

Дослідницький підхід до навчання вимагає створення методів, розрахованих передусім не на трансляцію знань, а на їх засвоєння, тому що знання передати неможливо, якщо не буде навчальної діяльності студента із їх засвоєння. У роботах багатьох науковців звертається увага на питання цілеспрямованого підходу до педагогічного процесу, до навчально-виховної діяльності, у процесі якої повинна розвиватися і формуватися особистість студента, яка прагне вчитися.

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що проблема саморозвитку студентів розглядається в таких основних напрямках: визначення рівня саморозвитку студента; розкриття особливостей та характеристика механізму формування саморозвитку студентів у ВНЗ.

Опрацьовуючи дослідження науковців з проблеми дослідницького підходу до організації навчально-виховного процесу, виокремлюємо такі етапи: 1) постановка мети – чітке усвідомлення конкретного завдання; 2) планування роботи – вибір найраціональнішого способу дії; 3) виконання – здійснення дослідження проблеми; 4) перевірка результатів; 5) виправлення помилок (якщо є); 6) зіставлення одержаних результатів із запланованими; 7) підведення підсумків роботи.

У процесі дослідження відбувається формування та розвиток пам'яті, уваги, мислення, що є основною умовою саморозвитку особистості.

Процес саморозвитку особистості студента безпосередньо залежить від рівня організації навчальної діяльності. Навчальною діяльністю називаємо систему ознак саморозвитку особистості, від яких залежить продуктивність процесу навчання особистості. До ознак показників саморозвитку особистості відносимо: *глибину* – це ознака, яка відображає вміння студента абстрагувати під час оволодіння новим матеріалом, розв'язання проблемних ситуацій, вміння узагальнювати та робити висновки, вміння проникати у сутність найскладніших питань життя; *гнучкість* – вміння переходити від прямих зв'язків до зворотніх, від однієї системи дій до іншої; *легкість*, свобода думки під час вибору способу розв'язання завдань, швидко переключатися з одного способу розв'язування на інший; *стійкість* – виявляється в орієнтації на раніше засвоєні закони, поняття, терміни, незважаючи на дію різних провокуючих випадкових ознак; *широту* – характеризується всебічним та творчим підходом до різних питань науки і практики, врахування міжпредметних зв'язків; *самостійність* – виражається в умінні визначення проблеми, мети, висуванні гіпотези і самостійному розв'язанні поставлених завдань; *усвідомленість* – вміння виявити допущені помилки, проаналізувати причини їх виникнення, вказати ознаки, на які

орієнтувався під час виконання завдання; *критичність* – уміння об'єктивно оцінювати свої та чужі думки, ретельно доводити і всебічно перевіряти всі висунуті положення та висновки; *швидкість* – здатність людини швидко зорієнтуватися у складній ситуації, обдумати та негайно прийняти правильне рішення.

Узагальнивши підходи до формування творчих здібностей, визначаємо такі ознаки їх вияву: швидкість думки, точність, рівень мотивації, рівень розвинутої уяви. Названі ознаки формуються і розвиваються в діяльності студента на основі різних педагогічних підходів, які спрямовані на особистість. Для того щоб створити відповідні умови, які забезпечили б саморозвиток, потрібно пізнати структуру особистості, що можливе при впровадженні дослідницького підходу. За твердженням С. Сисоєвої [12], сутність такого навчання полягає в тому, що навчально-виховний процес базується на визнанні принципу педагогічної взаємодії, стимулюванні індивідуальної і колективної творчості, що передбачає використання в навчально-виховному процесі технології навчання, які «забезпечують взаємодію трьох взаємозумовлених чинників впливу на розвиток особистості: мотиваційного, особистісного і діяльнісного» [12, с. 153]. Під час організації навчально-виховного процесу урахуємо: використання форм і методів індивідуалізації й диференціації навчання, досвід студента, створення сприятливих умов для самоосвіти, саморозвитку, комплексне використання інформаційних технологій навчання, елементів проблемного навчання, нетрадиційних підходів до організації навчально-виховного процесу, організацію об'єктивного контролю знань, умінь та навичок. Розв'язання задач є одним із засобів оволодіння системою знань із того чи того навчального предмета і водночас сприяє розвитку самостійного творчого мислення. Ознайомлюючись із навчальним матеріалом, студенти за допомогою викладача виконують такі дії: аналізують зміст навчального матеріалу, будують змістову абстракцію вивченого матеріалу, встановлюють зв'язок між новим матеріалом і раніше засвоєним, узагальнюють послідовність набутих знань, створюють цілісну систему нових знань, самоконтроль, самооцінку, корекцію діяльності. У курсі хімії, як і в курсах предметів природничо-математичного циклу, передбачено задачі. За своїм характером задачі можуть бути різними: 1) типові розрахункові задачі, що завжди є на початковій стадії навчання; 2) експериментальні задачі, де студенти демонструють свої знання, вміння та навички під час проведення дослідів; 3) аналітичні – задачі, які вимагають переосмислення відомих алгоритмів розв'язку відповідно до аналізу конкретних умов; 4) творчі – це пошукові задачі, що вимагають віднайдення нових способів розв'язку, уміння вести пошук у різних напрямках.

Після того, як відбулося усвідомлення розв'язання творчої задачі, про що свідчить подання її у вигляді схеми, готової до використання, задача для студента стає типовою. Великого значення ми надаємо завданням, які сприяють удосконаленню знань і виробленню вмінь використовувати їх. Такими завданнями вважаємо вправи, що складаються з аналогічних завдань, та диференційовані індивідуальні завдання із зростаючою трудністю.

Використання дослідницького підходу в навчальній діяльності передбачає організацію роботи зі студентами за такими трьома напрямками:

1. Правильно визначати цільову настанову: відзначати, перераховувати факти, все, що підлягає засвоєнню; давати загальне уявлення про тему, яку потрібно вивчити; звертати увагу на новизну виучуваного матеріалу, приділяти увагу критиці, критичному ставленню до підручника, робити прогнозування.

2. Активізувати контроль за сприйняттям (незрозуміле, суперечливе, неправильне).

3. Підвищувати темп уявних операцій, звертати увагу на глибину і чіткість їх



усвідомлення.

Такий підхід до організації навчально-виховного процесу в коледжі має низку переваг: а) пропонується схема (алгоритм), де висвітлені завдання (рівень завдань студент вибирає сам), представлена система необхідної дії; б) завдання побудовані так: указана мета, зазначено способи виконання: стратегія задана завданням, а тематику обирає студент.

Аналіз успішності студентів надає змогу дійти висновку, що дослідницький підхід до навчання сприяє не тільки більш глибокому і міцному засвоєнню навчального матеріалу, але і способів діяльності.

Таблиця 1

**Динаміка рівнів сформованості початкових досягнень  
під час експерименту**

Відділення	Етапи експерименту	Кількість студентів, ос.	Рівні сформованості творчих здібностей			
			Недостатній	Низький	Достатній	Високий
Лікувальна справа	Початок	120	3,20 %	72,60 %	21,00 %	3,20 %
	Закінч.			61,72 %	32,03 %	6,25 %
Сестринська справа	Початок	90	3,05%	70,99 %	22,14 %	3,82 %
	Заверш.			44,27 %	41,22 %	14,51 %
Фармація	Початок	90	1,56 %	74,78 %	19,08 %	4,58 %
	Заверш.			31,30 %	48,85 %	19,85 %

Важливими результатами використання такого підходу, ми вважаємо, є: розвиток пізнавальних процесів, засвоєння нових знань понять, актуалізація мислення задля віднайдення й побудови навчальних дій розв'язання проблеми, підвищення мотивації.

Дослідницький підхід до організації навчально-виховного процесу в коледжі сприяє: 1) забезпеченню адаптації випускника до сучасних умов життя; 2) реалізації системного та індивідуального підходів до створення структури саморозвитку студента; 3) виробленню навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності; 4) забезпеченню сприятливих умов розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, здібностей і потреб майбутніх медичних працівників та суспільних вимог; 5) виховуванню особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання в умовах реформування сучасного суспільства.

**Література**

**1. Аванесов В. С.** Вопросы объективизации результатов обучения / В. С. Аванесов. – Москва : Наука, 1993. – 220 с. **2. Андреев И. А.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / И. А. Андреев. – Казань : Из-во Казанского университета, 1988. – 345 с. **3. Богоявленская Д. Б.** Психология творческих способностей: [учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии] / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с. **4. Буринська Н. М.** Як зробити навчання хімії цікавим / Н. М. Буринська // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 5 – С. 6–7. **5. Вишнякова И. Ф.** Креативная аксиология. Психология высшего образования: [монография]: в 2 т. / И. Ф. Вишнякова. – Минск : ООО «Дэбор», 1999. – Т. 1 : Психология развития творческой личности взрослого человека. – 1999. – 238 с. **6. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский [ред. В. В. Давыдова]. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с. **7. Євдокімов О. В.** Ефективність нових технологій організації навчання студентів / О. В. Євдокімов // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 161–170. **8. Леонтьев А. Н.**

Мотивационная основа интереса к учению / А. Н. Леонтьев // Советская педагогика. – 1987. – № 7. – С. 130–131. **9. Лернер И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 181 с. **10. Лицур Ю. М.** Проблема впровадження нових освітніх технологій з хімії у навчальний процес навчальних закладів різних рівнів акредитації / Ю. М. Лицур, Л. М. Романишина, І. М. Хмеляр // Наукові записки : [зб. наук. ст. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова] / укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – Вип. LXII (62). – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 103–108. **11.** Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Г. Левовицького, І. Вільги, І. Зязюна, Н. Ничкало. – В-во Вищої Педагогічної Школи у Честохові, 2003. – 567 с. **12. Сисоєва С. О.** Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: [зб. наук. праць] / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – Київ, 2001. – Ч. 1. – С. 176–212. **13. Хмеляр І. М.** Розвиток розумових здібностей учнів (творчості, логічного та абстрактного мислення) на уроках хімії / І. М. Хмеляр // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін : Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : [збірник науково-методичних праць]. – Випуск 7. – Рівне : РДГУ, 2004. – С. 65–69.

УДК 372.851/04:004:008

*Елла Часова, Віталій Івчук*

## **МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ХІМІЇ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ**

Часова Е. В., Івчук В. В. Можливості використання хмарних технологій у вивченні хімії іноземними студентами підготовчого відділення.

У статті розглядаються особливості використання хмарних технологій у навчанні хімії іноземних студентів підготовчого відділення. Застосування хмарних технологій в освіті може полягати, наприклад, у використанні особистих кабінетів для студентів і викладачів, електронних щоденників та журналів, інтерактивного деканату, де студенти можуть здійснювати обмін інформацією з професорсько-викладацьким складом та ін. Наводиться низка умов, необхідних для забезпечення розвитку і функціонування методичної системи навчання хімії, заснованої на інтеграції організації самостійної роботи студентів із застосуванням хмарних технологій і традиційними засобами навчання.

*Ключові слова:* хмарні технології, вивчення хімії, іноземні студенти, самостійна робота.

Часова Э. В., Ивчук В. В. Возможности использования облачных технологий в изучении химии иностранными студентами подготовительного отделения.

В статье рассматриваются особенности использования облачных технологий в обучении химии иностранных студентов подготовительного отделения. Применение облачных технологий в образовании может заключаться, например, в использовании личных кабинетов для студентов и преподавателей, электронных дневников и журналов, интерактивного деканата, где студенты могут осуществлять обмен информацией с профессорско-преподавательским составом и др. Приводится ряд условий, необходимых для обеспечения развития и функционирования методической системы обучения химии, основанной на интеграции организации самостоятельной работы студентов с применением облачных технологий и традиционными средствами обучения.

*Ключевые слова:* облачные технологии, изучение химии, иностранные студенты, самостоятельная работа.

Chasova E. V., Ivchuk V. V. The possibilities of using cloud technologies in teaching chemistry for foreign students of the preparatory department.

The article discusses the key elements of using «cloud» technologies in teaching chemistry for foreign students of the preparatory department. «Cloud» technologies in education can be introduced in a way of using personal accounts of students and teachers, daily trackers and registers, interactive dean's office aimed at exchanging information with the teaching staff and others. A number of necessary conditions is given for the development and functioning of methodical system of training in chemistry based on the integration of individual work organization of students using the «cloud» technologies and traditional means of teaching.

*Key words:* cloud technologies, the study of chemistry, foreign students, individual work.

Глобальна інформатизація суспільства, поширення нових високоефективних інформаційних технологій дозволяють обґрунтовано говорити про вступ людства до інформаційної епохи. У цьому контексті пріоритетним стає створення інформаційно-освітнього середовища, яке не тільки надало б умови для розвитку, а й забезпечило б підтримку прогресивних змін в освіті [7].

Нині освітні установи доволі активно використовують послуги хмарних технологій, отримують їх безкоштовно або за невелику плату, при цьому часто такі послуги є більш доступними і надійними, ніж їхнє розміщення або супровід у самому освітньому закладі. Хмарні технології характеризуються такими можливостями: 1) віддалені центри оброблення даних; 2) об'єднані ресурси; 3) «еластичність» – «необмежена» масштабованість; 4) оплата по факту; 5) самообслуговування [2].

Для багатьох освітніх установ першим кроком у використанні хмарних обчислень була передача їм підтримки електронної пошти для своїх студентів. Надаються також додатки для створення документів, що дозволяють працювати з текстами, електронними таблицями і презентаціями, а також створювати веб-сайти. Ці документи можуть редагуватися спільно з іншими користувачами. Користувачі отримують значний простір для зберігання документів усіх типів, яким вони можуть користуватися і після закінчення освітньої установи [12].

Інший шлях використання хмарних послуг – це переміщення до «хмари» використовуваних установами систем управління навчанням (LMS, Learning Management Systems). Одним із оптимальних шляхів підвищення якості підготовки іноземних студентів з хімічних дисциплін є широке використання електронних засобів навчання. У процесі самопідготовки студенти широко використовують електронні підручники та методичні матеріали, розроблені викладачами та розміщеними в системі дистанційного навчання Moodle. Ці матеріали доступні в електронному вигляді через локальну мережу університету та Інтернет [13].

*Мета статті* – проаналізувати основні тенденції використання хмарних технологій у вивченні хімії слухачами підготовчого відділення. Розглянути особливості та умови, необхідні для забезпечення вивчення хімії, що засновані на інтеграції організації самостійної роботи студентів із застосуванням хмарних технологій і традиційними засобами навчання.

Використання в навчальному процесі інформаційного освітнього середовища, розміщеного на сервері освітньої установи, має низку переваг: усі матеріали навчального

курсу викладені в Інтернеті, що забезпечує доступність ЦОР (цифрових освітніх ресурсів) у будь-який момент часу; доступність навчання з будь-якої точки світу, де є доступ до мережі Інтернет; можливість у процесі навчання використання будь-яких джерел інформації світу, що може сприяти формуванню критичного ставлення до представленої інформації, її аналізу та систематизації; динамічність й оперативність надання інформації, яка володіє властивостями новизни і корисності; мобільна, гнучка, модульна організація навчального процесу – дозволяє викладачеві акцентувати увагу і більш глибоко опрацьовувати складні моменти досліджуваної теми, залишивши студентам більш легкі питання для самостійного вивчення; практично повна автоматизація навчального процесу – викладач може задати параметри тестування і створити різноманітні тести по темі, а система здійснить перевірку і збереження результатів у журналі оцінок; можливість використання у процесі навчання засобів мультимедіа – flash-анімації, відео, звуку, що робить наданий матеріал більш наочним; можливість оволодіння однією з ключових компетенцій – навичками використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а також формуванню здатності до самоорганізації та планування [3; 4].

Система Moodle має можливість вбудовування нових модулів, окрім того, поширюється у відкритому вихідному коді, що дозволяє налаштувати її під цілі інформаційного освітнього середовища конкретного навчального закладу. Окрім того, система надає цілий набір засобів комунікацій, здійснюваних між викладачем і студентом, – обмін файлами різних типів, повідомленнями, спілкування на форумі або в чаті, у режимі реального часу. Для викладача система пропонує вбудовування не тільки матеріалів лекційного типу, а й різних тестуючих елементів – тестування за допомогою вбудованого модуля для створення тестів, з використанням мережевих сервісів чи програм. Окрім цього, система Moodle проста у використанні як для студентів, так і для викладачів, оскільки має модульну структуру. Розроблення ЦОР на базі Moodle підпорядковується вимогам, що висуваються до електронних навчально-методичних комплексів, які кожний освітній заклад може для себе визначити. Обов'язковими складниками електронних навчальних курсів є: робоча навчальна програма курсу, що включає в себе пояснювальну записку; календарно-тематичний план курсу; матеріали для поточного контролю знань і проміжної атестації студентів у вигляді контрольних робіт, тестів; словник термінів (якщо це потрібно при вивченні курсу) [11].

До складу електронного навчально-методичного комплексу можуть бути внесені довідкові видання, енциклопедії, посилання на інші освітні ресурси, хрестоматії.

До кожного навчального курсу висуваються загальні вимоги: матеріали курсу повинні формуватися з урахуванням знань, навичок і вмінь цільової аудиторії; зміст має бути зорієнтований на практичне застосування отриманих знань; матеріал повинен бути структурований, поділений на розділи, теми і підтеми; кожен розділ повинен містити внутрішній зміст; мова викладу повинна бути максимально простою; контент курсу має бути сформований так, щоб студент міг самостійно його вивчити і зрозуміти [10].

Окрім того, для подання навчального матеріалу визначено певні правила: кожен окремий елемент навчального курсу повинен містити змістовий та ілюстративний компоненти; до кожного логічно завершеного розділу теми має бути подана практична робота; практична робота може бути здійснена за допомогою тестових завдань або практичних інтерактивних елементів; інтерактивний елемент повинен передбачати активну взаємодію студента з курсом, можливість повтору дій та їх коригування. Окрім того, інтерактивний елемент повинен передбачати зворотний зв'язок – можливість студента

бачити результати виконаних завдань [5].

До складу елементів курсу повинні входити відео- та аудіоматеріали і тренажери. У процесі навчання можна проводити онлайн-зустрічі.

Кожен навчальний курс, розміщений в Moodle, повинен передбачати такі форми звітності, як: самостійна робота (лабораторна, контрольна роботи, домашнє завдання) студентів.

Нині визнаним є факт того, що використання хмарних послуг містить у собі низку очевидних вигод для освітніх установ. Економія коштів, еластичність, збільшення доступності завдяки першокласним ресурсам і кваліфікації, якими володіють постачальники «хмар». Концентрація на головних завданнях для освітніх установ, задоволення потреб педагогів та учнів, оскільки у них відпадає необхідність у придбанні, встановленні та оновленні додатків на своїх комп'ютерах, збільшуються можливості для організації спільної роботи, не потрібно турбуватися про створення резервної копії даних або про можливість їх втрати, так як дані будуть безпечно зберігатися в «хмарі» – для цього безкоштовно надається великий простір, дані доступні з будь-якого місця, з використанням цілого діапазону різних пристроїв, аж до мобільного телефону [9].

Безпека даних. Користування віддаленими центрами оброблення даних, невідконтрольними певній організації, місце розташування яких може бути взагалі невідомо, кваліфікуються як ризик.

Небажана реклама. Інший ризик полягає в тому, що провайдери «хмар» будуть розсилати користувачам небажані повідомлення або рекламу. Внесення відповідних умов до змісту договору з провайдером може знизити ризик зловживань.

Прив'язка до постачальника. Великим ризиком, однак, є «прив'язка» організації до ПО певного провайдера. Витрати з міграції з поширеної системи досить значні. Якщо на ринку виникне кращий аналогічний продукт або провайдер «хмари» вирішить увести або збільшити плату для певної організації, щось змінювати може виявитися вже запізно [2].

Для організації навчального процесу з використанням хмарних технологій необхідними є відповідні педагогічні умови. Специфічною рисою поняття «педагогічні умови» є те, що воно охоплює елементи усіх складників процесу навчання і виховання: цілі, зміст, методи, форми, засоби. Педагогічні умови є одним із компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти аналізованої системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток. Виокремлюють чотири групи педагогічних умов: особистісні, методичні, матеріально-технічні та організаційні [6].

Особистісна група педагогічних умов зумовлює врахування інтересів, потреб, вікових та індивідуальних особливостей студентів, їх схильності до емпіричних методів пізнання і здатності до самостійної діяльності.

Методичні умови забезпечують використання активних форм навчання, застосування різноманітного моделювання, евристичного і дослідницького методів, міжпредметну та внутрішньопредметну інтеграцію знань.

Матеріально-технічні умови включають використання реального фізичного обладнання, засобів мультимедіа, освітніх цифрових ресурсів та обраних хмарних сервісів.

До організаційних умов належить вибір бінарної форми проведення занять, застосування групових та індивідуальних форм роботи зі студентами, а також облік доступу студентів до застосовуваних хмарних сервісів [1; 6; 8].

Отже, застосування хмарних обчислень зумовить низку організаційно-правових змін в

освітній галузі на локальному, регіональному, національному і навіть міжнародному рівнях. У рамках організації персоналу доведеться стежити за швидкою мінливістю хмарних обчислень і заздалегідь думати про умови продовження договорів на «хмарні» інформаційні послуги [2].

Щоб найбільш повно використовувати «хмару», організаціям доведеться управляти ризиками шляхом договірних відносин з провайдерами.

Право на інтелектуальну власність має бути чітко обумовлено в договорі. Угоди з надання хмарних послуг повинні встановлювати, що право власності на дані, розміщені у «хмарі», залишається у клієнта. Освітні установи можуть також передавати право власності користувачеві завантажити дані. Якщо всі освітні матеріали будуть розміщені у «хмарі», можливо, буде потрібно інше оформлення прав інтелектуальної власності.

Умови надання «хмарних» послуг освітнім установам краще обговорювати на рівні регіональних або національних органів управління освітою. Додаткові переваги тут можуть полягати в тому, що частиною однієї «хмари» стане багато установ. Це полегшить обмін даними і співробітництво між окремими організаціями і сприятиме формуванню єдиного інформаційного освітнього простору в регіоні [3].

Отже, застосування хмарних технологій в організації самостійної діяльності студентів під час виконання перерахованих педагогічних умов є однією з найперспективніших інновацій у системі освіти, оскільки, крім зниження витрат на інформаційну інфраструктуру, вони дозволяють створювати, поширювати і використовувати в освітньому середовищі сервіси, які зможуть забезпечувати підвищення якості освіти.

### Література

- 1. Баева И. А.** Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения ее участников / И. А. Баева // Экопсихологические исследования: [сборник материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии]. – 2009. – С. 181–186.
- 2. Катаев М. Ю.** Технологические аспекты проектирования виртуальной интегрированной образовательной среды / М. Ю. Катаев, А. М. Кориков, В. С. Мкртчян // Доклады Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники. – 2013. – № 4. – Вып. 30. – С. 125–129.
- 4. Киселева М. В.** Модели сетевого взаимодействия в высоко-технологичной информационной образовательной среде / М. В. Киселева, С. А. Мыльникова, В. А. Погосян // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: [сборник научных статей]. – 2014. – С. 121–125.
- 3. Киселева М. В.** Модели учебного взаимодействия в высокотехнологичной информационной образовательной среде / М. В. Киселева, В. А. Погосян // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: [сборник научных статей]. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического университета. – 2013. – С. 58–65.
- 5. Кречетников К. Г.** Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе / К. Г. Кречетников – Москва: Госкорцентр, 2002. – 296 с.
- 6. Куприянов Б. В.** Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
- 7. Макарчук Т. А.** Мобильное обучение на базе облачных сервисов / Т. А. Макарчук, В. Ф. Минаков, А. В. Артемьев // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – С. 319.
- 8. Носкова Т. Н.** Самоорганизация во внеаудиторной работе студентов в условиях информатизации / Т. Н. Носкова, С. С. Куликова // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2012. – № 14. – С. 265–271.
- 9. Носкова Т. Н.** Новые приоритеты педагогической деятельности в образовательной среде

современного вуза / Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. – 2012. – № 147. – С. 329–334. **10. Погосян В. А.** Традиционная лекция в высокотехнологичной образовательной среде университета: быть или не быть? / В. А. Погосян // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: [сборник научных трудов]. – Санкт-Петербург : СПбГИПТ. – 2010. – С. 74–82. **11. Помелова М. С.** Конструирование содержания учебного материала предметов естественнонаучного цикла с применением современных информационных технологий / М. С. Помелова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 100–103. **12. Роберт И. В.** Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И. В. Роберт. – Москва : Дрофа, 2008. – 312 с. **13. Роберт И. В.** Информатизация образования как новая область педагогического знания / И. В. Роберт // Человек и образование. – 2012. – № 1. – Вып. 30. – С. 14–18.

**РОЗДІЛ 3**  
**ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ:**  
**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

УДК 378.147

*Світлана Амеліна*

**ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО СКЛАДНИКА  
ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Амеліна С. М. Зарубіжний досвід формування термінологічного складника перекладацької компетентності.

У статті розглядаються особливості вивчення термінології майбутніми перекладачами в університетах Німеччини, Великої Британії, США. З'ясовано, що формування у студентів термінологічного складника їхньої перекладацької компетентності в зарубіжних університетах відбувається різними шляхами: за рахунок вивчення відповідних модулів; пропозиції дисциплін (обов'язкових або елективних), спрямованих на засвоєння термінології конкретної галузі; запровадження спеціалізації бакалаврських та магістерських програм.

*Ключові слова:* перекладацька компетентність, галузева термінологія, перекладач.

Амелина С. М. Зарубежный опыт формирования терминологической составляющей переводческой компетентности.

В статье рассматриваются особенности изучения терминологии будущими переводчиками в университетах Германии, Великобритании, США. Установлено, что формирование у студентов терминологической составляющей их переводческой компетентности в зарубежных университетах происходит различными путями: за счет изучения соответствующих модулей; предложения дисциплин (обязательных или элективных), направленных на усвоение терминологии конкретной отрасли; введение специализации бакалаврских и магистерских программ.

*Ключевые слова:* переводческая компетентность, отраслевая терминология, переводчик.

Amelina S. M. Foreign experience of forming terminological component of translating competence.

The article deals with the features of the terminology study by future translators in universities in Germany, UK, USA. The formation of terminological component of their translation competence in foreign universities occurs in different ways: by studying relevant modules; by offering courses (mandatory or elective), aimed at acquiring specific branch terminology; implementation of specialized undergraduate and master's programs.

*Key words:* translating competence, branch terminology, translator.

Актуальність, необхідність і важливість підготовки майбутніх перекладачів з урахуванням проблем перекладу професійних термінів нині зумовлені розширенням міждержавних контактів і збільшенням обсягів співпраці між вітчизняними та зарубіжними підприємствами й установами. При цьому зростає комунікація між представниками різних країн і культур у всіх галузях. Невід'ємною умовою успішної міжмовної комунікації є якісна професійна діяльність перекладачів, пов'язана з адекватністю трансляції інформації у



спеціальних текстах й еквівалентністю перекладу галузевих термінів і понять.

Проблема перекладу різних професійних термінів продовжує залишатися однією з найбільш актуальних як у галузі сучасного мовознавства, так і теорії і методики професійної освіти, зокрема, у професійній підготовці майбутніх перекладачів.

Переклад галузевих текстів ускладнюється наявністю великої кількості специфічної термінології. Тому здійснити якісний і адекватний переклад таких текстів здатен тільки висококваліфікований перекладач з високим рівнем сформованості термінологічного складника перекладацької компетентності. Вивчення спеціальної термінології передбачає оволодіння еквівалентами у двох мовах у межах певної тематики. Зазначимо, що деякі проблеми в цьому процесі може створювати низький рівень володіння іноземною мовою у студентів, які навчаються за перекладацькими програмами.

У ході дослідження питань формування як перекладацької компетентності майбутніх перекладачів в цілому, так і окремих її складників, доцільно звернутися до вивчення зарубіжного досвіду.

*Мета статті* – розглянути особливості формування у студентів термінологічного складника перекладацької компетентності в зарубіжних університетах.

Різні аспекти формування компетентності майбутніх перекладачів розглядалися вітчизняними і зарубіжними науковцями. Щодо термінологічної підготовки зазначених фахівців, на її значенні акцентували увагу Т. Кияк, Л. Латишев [1], А. Науменко, О. Огуй [2], Л. Черноватий [3; 4] та ін. Однак значний інтерес викликає також і зарубіжний досвід навчання перекладачів, пов'язаний із вивченням ними галузевої термінології, а відтак і формування термінологічного складника перекладацької компетентності.

Насамперед звернемось до уточнення поняття «перекладацька компетентність», запропонованого Г. Хансеном, який зауважує, що для його визначення доцільно розрізняти кваліфікації та навички. На його думку, можна володіти знаннями, навичками, мовою, розумінням, методами, бути уважним, точним, чутливим, але не будучи у змозі перекладати, оскільки все це – кваліфікації. А компетентність досягається тільки тоді, коли кваліфікації використовуються в інших ситуаціях, а не в тих, у яких вони набуті. Тільки шляхом використання своїх кваліфікацій перекладачі, незалежно від того, здійснюють вони усний чи письмовий переклад, набувають перекладацької компетентності. Рівень цієї компетентності залежить від рівня кваліфікацій [5, с. 2]. Тому теоретичні і практичні напрацювання зарубіжних науковців і університетів орієнтовані на нерозривний зв'язок теоретичних положень і практичних умінь і навичок, зокрема й під час вивчення майбутніми перекладачами галузевої термінології.

Д. Робінсон [8] наголошує на врахуванні в моделі процесу підготовки перекладачів загальної інформації про пам'ять і навчання. Перекладач може поєднувати два процеси перекладу: підсвідомий стан, коли перекладач виконує свою роботу, не замислюючись; і свідомий аналітичний стан, у якому перекладач подумки розглядає списки синонімів, шукає слова у словниках, енциклопедіях та інших довідкових матеріалах, перевіряє граматику, аналізує структури речень, семантичні поля, культурну прагматику тощо.

Саме аналітичний стан пов'язаний із одним з найбільш важливих аспектів роботи перекладача – використанням термінології: оцінкою її правильності або доцільності в конкретних умовах, її зберіганням і перевіркою. Визначальне значення термінології для перекладу зумовлює те, що вивчення фахової термінології є одним з основних елементів у курсі юридичного, медичного, комерційного, технічного або інших галузевих перекладів.

Протилежну думку висловлює Е. Пім [7, с. 121], висуваючи аргументи проти

поширеного припущення, що «спеціальні» тексти, як правило, складніші, ніж «загальні» тексти, і тому студентам під час навчання перекладу потрібно спочатку надавати для практики перекладу «загальні» тексти, щоб пізніше передбачити у змісті їхньої підготовки більш складні «спеціальні» тексти.

Е. Пім стверджує, що вузькоспеціалізовані технічні тексти, як правило, функціонують у міжнародному співтоваристві науковців, інженерів, лікарів, юристів та інших фахівців, які відвідують міжнародні конференції і читають літературу на інших мовах, і тому пов'язані з їхнім дискурсом і певною контекстною невизначеністю, що є важким для перекладу. «Загальні» тексти, з іншого боку, ґрунтуються на менш суворому регулюванні повсякденного використання, говорінні в найрізноманітніших звичайних контекстах, що вимагає набагато більше соціальних знань, ніж спеціалізовані тексти.

Значення слів і фраз може бути більш ретельно визначеним у спеціальному дискурсі, але те, як ці слова і фрази об'єднуються, утворюючи спеціалізований текст, помітно змінюється залежно від професійної групи, яка використовує його, і кваліфікованому професійному перекладачеві доведеться уявляти себе членом цієї групи, щоб здійснити адекватний переклад на цільову мову. Тому навчання перекладача означає більше, ніж просто вивчення великої кількості слів і фраз на двох або більше мовах і перекладу структур однієї мови іншою.

Для цього К. Норд [6] пропонує таку методику: починати з невеликої частини теорії, яка потім реалізується на практиці, де стає очевидною потреба в більшому обсязі теорії, що пізніше задовольняється іншою частиною теорії і так далі.

Структура навчальної програми підготовки технічних перекладачів згідно з цією концепцією є такою:

- 3 1 по 3 семестр: вступ до теоретико-методологічних концепцій міжкультурної комунікації та перекладу;
- 4 семестр: вступ до практики перекладу як загальних, так і спеціалізованих текстів, на рідну і на іноземну мову, з постійними посиланнями на теоретичну підготовку;
- 5 семестр: практика і / або вища освіта за кордоном;
- 6 і 7 семестр: практика і теорія спеціалізованого перекладу, термінологія, використання як традиційних, так і електронних перекладацьких засобів та інструментів, практична частина випускного іспиту;
- 8 семестр: дипломна робота і колоквиум (тобто теоретична частина випускного іспиту).

Різні навчальні заклади Німеччини здійснюють термінологічну підготовку майбутніх перекладачів різними шляхами. Так, університет Хільдесхайм (Universität Hildesheim) у процесі підготовки бакалаврів з перекладу пропонує для вивчення дисципліну «Основи фахової комунікації». Підготовка перекладачів-бакалаврів у Лейпцигському університеті (Universität Leipzig) передбачає вивчення дисципліни «Термінознавство і мовна технологія». При цьому студенти дізнаються, як використовувати технічні засоби в перекладі. Крім основ і методів термінознавства, вони вивчають різні засоби і конкретні методи роботи з термінологією, такі як термінологічна робота з орієнтацією на системи автоматизованого перекладу. У Заарландському університеті (Universität des Saarlandes) обов'язковою для майбутніх перекладачів є дисципліна «Термінологія, оброблення мовних даних, машинний переклад», у курсі якої вони вивчають теоретичні та практичні аспекти перекладу, в тому числі і пов'язані з системами програмного забезпечення. Зазначена дисципліна складається з

трьох модулів. Одним із них є модуль «Автоматизована робота з термінологією», який містить такі теми: розроблення теоретичних і методологічних концепцій роботи з термінологією в письмовому й усному перекладі; огляд систем програмного забезпечення, наявних на ринку; практична робота в комп'ютерному класі зі створення багатомовних термінологічних банків даних, орієнтованих на поняття, а також створення глосаріїв для використання в усному перекладі. Крім того, окремо пропонується вивчення модулів «Фаховий переклад: інформаційні технології та інженерія», «Фаховий переклад: економіка».

Дисципліна «Техніка перекладу фахових текстів з першої іноземної мови», яка вивчається в університеті Кельна, формує уміння перекладу технічних, наукових і медичних текстів з першої іноземної мови на німецьку. При цьому передбачається практико-орієнтований письмовий переклад автентичних текстів (наприклад, у галузі енергетичних систем, кондиціонерів, автомобільної техніки, електротехніки) з першої іноземної мови на німецьку з урахуванням специфічної термінології та специфіки відповідного типу тексту, розроблення та реалізація відповідних науково-дослідних і перекладацьких стратегій і методів, а також вступ до відповідної галузі; вступ до використання сучасних допоміжних інструментів, таких, як електронні бази даних та Інтернет.

Лондонський університет пропонує програму підготовки магістрів в галузі науково-технічного та медичного перекладу з технологією перекладу (MSc in Scientific, Technical and Medical Translation with Translation Technology). Зазначена програма надає можливість не тільки набути знань і розвинути навички в галузі перекладу й іноземних мов, а й отримати важливий досвід у галузі технології перекладу, яка швидко розвивається. Випускники програми оволодівають практичними компетенціями, необхідними для професійної діяльності в галузі перекладу, зокрема, й у таких специфічних аспектах, як субтитри, дубляж і локалізація програмного забезпечення. У ході підготовки майбутніх перекладачів до адаптації у професійному світі використовується широкий спектр матеріалів – від медичних звітів, наукових статей, патентів, супровідної документації продуктів, рекламних проспектів до аудіовізуальних програм, веб-сторінок і програмного забезпечення. Обов'язковими модулями є такі: мова і переклад, технологія перекладу, практика перекладу (наукового, медичного, технічного). Модуль «Практика перекладу» забезпечує навчання методів і прийомів перекладу для конкретних мовних пар та напрямів спеціалізації. Модуль складається з трьох блоків:

1) науковий переклад (передбачає переклад науково-популярних статей, наукових журнальних статей, наукових доповідей, тез тощо);

2) медичний переклад (передбачає переклад документів щодо охорони здоров'я, медичних звітів, клінічних кейсів, фармацевтичних звітів тощо);

3) технічний переклад (передбачає переклад інструкцій з експлуатації, документації продуктів, патентів, технічних специфікацій, інституціональної документації тощо).

На всіх етапах рекомендується виконувати практичні завдання з перекладу, використовуючи відповідні інструменти комп'ютерного перекладу.

Мідлсекський університет (Лондон), зосереджує основну увагу на останніх дослідженнях у галузі усного перекладу і на дослідних моделях у теорії перекладу. Студенти навчаються перекладати різні типи текстів – від кіносценаріїв до бізнес-звітів і юридичних документів. Так, модуль «Переклад технічних текстів» поділяється на дві частини. Він ознайомлює студентів з вимогами та особливостями перекладу технічних текстів, в тому числі й таких, як здоров'я і медицина. Перша частина стосується конкретних галузей перекладу. Друга частина присвячена ключовим теоретичним і практичним питанням,

пов'язаним з різними типами програмного забезпечення, які використовуються у професійній діяльності перекладача.

Університет Астон (Бірінгем), пропонує модуль «Спеціалізований переклад» (Specialised Translation), спрямований на консолідацію знань про сучасні теорії перекладу і їх застосування у практичній роботі, з акцентом на особливості спеціалізованого перекладу, включаючи ролі корпусів. Після ознайомлення з основними поняттями та методами спеціалізованого перекладу кожен студент вибирає домен для дослідження і збирає корпус текстів англійською та німецькою / французькою / іспанською (залежно від його мовної комбінації). Цей корпус буде слугувати основою дослідження текстових конвенцій, лексичних та граматичних особливостей, змісту та міжкультурних питань, які необхідно враховувати при перекладі тексту з цього домену.

До змісту програми підготовки перекладачів в університеті Флоріда закладено тільки дві обов'язкові дисципліни, які студенти не обирають – курс письмового перекладу і курс усного перекладу. Крім того, програма передбачає вивчення ще 5 обов'язкових дисциплін, які обираються студентами з 8 пропонованих. Ними є: юридичний переклад, переклад у ЗМІ, економічний переклад, технічний переклад, медичний переклад, комп'ютерний переклад, просунутий медичний переклад, професійне стажування (письмовий або усний переклад). Як бачимо, комп'ютерному перекладу приділяється велика увага, оскільки він міститься у списку обов'язкових дисциплін поряд із галузевим перекладом і перекладацьким стажуванням.

Магістерські програми з перекладу університету Кент-Огайо включають дві обов'язкові дисципліни – «Термінологія і використання комп'ютера у перекладі» (3 кредити) і «Локалізація програмного забезпечення» (3 кредити).

Університет Нью-Йорк вносить до програми підготовки перекладачів дисципліну «Теорія і практика термінології» (3 кредити). Цей курс ознайомлює студентів з основними принципами і методами сучасної термінології та документації. Розглядаються різні методики проведення термінологічних досліджень, з особливим акцентом на застосуванні термінології в перекладі. Студенти вивчають типові методи зберігання термінології, структуру бази даних і системи комп'ютерного управління термінологією.

Університет Чикаго здійснює підготовку перекладачів за гібридною програмою, сконцентрованою на юридичному, медичному та фінансовому перекладі – з проведенням традиційних семінарів та он-лайн практикуму. Щоб отримати сертифікат перекладача, студенти повні засвоїти дві обов'язкові й чотири елективні дисципліни.

Отже, формування у студентів термінологічного складника перекладацької компетентності в зарубіжних університетах відбувається різними шляхами: за рахунок вивчення відповідних модулів; пропозиції дисциплін (обов'язкових або елективних), спрямованих на засвоєння термінології конкретної галузі; запровадження спеціалізації бакалаврських та магістерських програм.

Подальші дослідження можуть бути пов'язані із вивченням методики термінологічної підготовки майбутніх перекладачів.

## Література

**1. Латышев Л. К.** Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – Москва : Академия, 2003. – 192 с. **2.** Перекладознавство (німецько-український напрям): [підручник] / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – Київ : ВПЦ «Київський ун-т», 2008. – 543 с. **3. Черноватий Л. М.** Контрастивний аналіз як необхідна передумова навчання термінологічної лексики майбутніх перекладачів /

Л. М. Черноватий // Компаративістика і типологія у сучасній лінгвістичній науці: здобутки і проблеми. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – С. 229–234. **4. Черноватий Л. М.** Типологія термінів як інструмент для визначення змісту навчання майбутніх перекладачів / Л. М. Черноватий // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. – Київ : ВПЦ «Київський ун-т», 2006. – № 40. – С. 41–44. **5. Hansen G.** Translationskompetenz – Woher Kommt Sie Und Was Ist Das? // Forum Translationswissenschaft. – Band 18. – S. 2–14. **6. Nord Ch.** Loyalty and Fidelity in Specialized Translation. CONFLUÊNCIAS – Revista de Tradução Científica e Técnica, N.º 4, Maio 2006. – P. 29–41. **7. Pym A.** Redefining Translation Competence in an Electronic Age [Електронний ресурс] / Defence of a Minimalist Approach, Meta. – 2006. – № 48 (4). – P. 481–497. – Режим доступу: <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf>. **8. Robinson D.** Becoming a Translator: An Accelerated Course. – London & New York : Routledge. – 2007. – 143 p.

УДК 378.016:91:373.55

*Ольга Бондаренко,  
Світлана Мантуленко*

### РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Бондаренко О. В., Мантуленко С. В. Ретроспективний аналіз становлення ідеї професійної орієнтації.

У статті визначається актуальність досліджуваної проблеми шляхом виокремлення суперечностей, наявних між суспільними потребами та її реальним станом. Авторами здійснено ретроспективний аналіз розвитку ідеї професійної орієнтації підростаючого покоління; визначено історичні передумови її становлення, залежність від політичного, соціально-економічного та культурного розвитку країни.

*Ключові слова:* професійна орієнтація, профорієнтаційна робота, професійна диференціація, професійна підготовка, профільне навчання.

Бондаренко О. В., Мантуленко С. В. Ретроспективний аналіз становлення ідеї професійної орієнтації.

В статье определяется актуальность исследуемой проблемы путем выявления противоречий, имеющих между общественными потребностями и её реальным состоянием. Авторами осуществлен ретроспективный анализ развития идеи профессиональной ориентации подрастающего поколения; определены исторические предпосылки её становления, зависимость от политического, социально-экономического и культурного развития страны.

*Ключевые слова:* профессиональная ориентация, профориентационная работа, профессиональная дифференциация, профессиональная подготовка, профильное обучение.

Bondarenko O. V., Mantulenko S. V. Retrospective analysis of the idea generation for professional orientation.

The urgency of the problem is determined by identifying the contradictions existing between the needs of society and its real condition. The authors carried out a retrospective analysis of the idea of professional orientation of the younger generation. The historical background of the idea formation is defined as well as its dependence on the political, socio-economic and cultural development of the country.

*Key words:* professional orientation, vocational guidance work, professional differentiation, vocational training, subject oriented instruction.

У Концепції державної системи професійної орієнтації населення зазначається, що «в умовах глобалізації та посилення конкуренції у світовому економічному просторі загострюється проблема формування, відтворення та використання трудового потенціалу» [7], який визначається характером реалізації особистістю здатності до праці і значною мірою залежить від професійного вибору та успішності здобуття професії.

Аналіз нормативних положень документів, які регламентують профорієнтаційну роботу серед молоді (Закону України «Про загальну середню освіту», Концепції профільного навчання в старшій школі, Положення про організацію професійної орієнтації населення), наукової літератури з організації профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх закладах та її реального стану дозволив виокремити низку суперечностей, наявних між: потребами суспільства у фахівцях з високим рівнем професіоналізму, здатних до постійного саморозвитку й самовдосконалення та несформованістю професійної спрямованості у більшості випускників загальноосвітніх шкіл; соціально-педагогічними вимогами свідомого і самостійного вибору професії і недостатньою інформованістю підростаючого покоління про складний світ професій та потреби ринку праці тощо.

Вітчизняні науковці (М. Коломієць, С. Таточенко) одностайні в тому, що усунення згаданих вище суперечностей можливе за цілеспрямованої організації роботи з професійної орієнтації молоді, яка має сприяти посиленню конкурентоспроможності працівника на ринку праці і досягненню продуктивної зайнятості населення.

Проблема професійної орієнтації не є новою. Першими, хто вивчав питання професійної орієнтації підростаючого покоління, вважають А. Біне, Ф. Гальтона, Г. Мюнстерберга, Ф. Парсона, Л. Термена, якими було розроблено тести для визначення професійних здібностей особистості.

Згодом психолого-педагогічні основи професійного самовизначення старшокласників розкрито Л. Виготським, І. Коном, О. Лентьєвим, В. Моляко та ін., чинники та мотиви вибору майбутньої професії старшокласниками досліджували Є. Клімов, Р. Немов, Г. Щукіна, П. Якобсон, С. Таточенко, В. Харламенко та ін. Професійна орієнтація школярів на певні види професійної діяльності була предметом дослідження С. Загребельного, І. Жерноклєєва, Т. Осипової та ін.

Ще В. Сухомлинський зазначав, що «успіх у будь-якій практичній справі вимагає не лише знання цієї справи відповідно до сучасних вимог, але й своєрідного історичного аспекту мислення, необхідного бачення педагогічних явищ в їх багаторічному розвитку, розуміння, що, як, і звідки бере свій початок» [11 с. 58]. Тому *метою* пропонованої *статті* є ретроспективний аналіз розвитку та становлення ідеї професійної орієнтації особистості.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що розвиток і становлення профорієнтаційної роботи знаходиться в прямій залежності від політичного, соціально-економічного та культурного розвитку нашої країни, оскільки всі реформи, які відбувалися в загальноосвітній школі, були тісно взаємопов'язані з тими перетвореннями, що відбувалися в державі.

Перші спроби підготовки підростаючого покоління не лише до життя, а й до майбутньої професії можна простежити в педагогіці східних слов'ян ще на початку I тисячоліття. Вже тоді існували відмінності у вихованні дітей залежно від статі дитини: хлопчиків готували до чоловічих видів діяльності (полювання, виготовлення знарядь праці);

дівчаток до жіночих (збирання, ведення домашнього господарства, догляд за дітьми) [9, с. 55].

В освітній практиці Київської Русі на початку XI століття виникли нижчі школи грамоти (у церковних парафіях, монастирях, просвіта за сприяння мандрівних учителів) та елітні школи учіння книжного (заснована князем Володимиром у Києві). Призначення нижчих шкіл грамоти обмежувалось елементарними уміньми й навичками читання, письма, лічби та релігійного виховання. Окрім того, у цих школах діти оволодівали практичним навичкам ведення діловодства, складання листів, договорів, цифрових рахунків. Навчально-виховний процес вищих шкіл учіння книжного був професійно спрямованим. У цих закладах готували професійних переписувачів-каліграфів, майстрів будівельної справи для зведення храмів, фахівців з малярства, державних службовців, представників духовенства [8, с. 99]. Взаємодія шкіл грамоти і шкіл учіння книжного за часів Київської Русі була першою спробою надати професійно зорієнтованого характеру загальноосвітній школі.

Вивчення історико-педагогічних джерел засвідчує той факт, що саме період XV–XVIII ст. ознаменувався розвитком ідеї профілізації загальної освіти завдяки утворенню козацьких та січових шкіл. За описом історика й педагога С. Сірополка [10], січова школа при церкві святої Покрови складалася з двох відділень: у першому навчалися козаки як майбутні паламарі, дяки та диякони; у другому – сироти та хрещеники козацької старшини, яких навчали грамоті, співу, військовому ремеслу. У такий спосіб у січових школах робилися успішні спроби професійної орієнтації з виокремленням у навчально-виховному процесі релігійного й військово-спортивного профілів.

У період реформування шкільної освіти Петром I, було закладено основи державної загальноосвітньої спеціальної школи, що сприяло розвитку шкіл нового типу. У першій половині XVIII ст. було відкрито кілька спеціальних шкіл: інженерних, артилерійських, медичних, іноземних мов. Починаючи з 1721 року функціонують гірничорудні училища, у яких разом із вивченням загальноосвітніх навчальних предметів учні здобували також спеціальну підготовку. Пізніше відкриваються ремісничі, сільськогосподарські школи та навчальні заклади окремих видів професійної школи: морехідні, художньо-промислової освіти [8].

Визначальним в українській національній освіті було створення колегіумів, кількість і значення яких в Україні XVIII ст. поступово зростала. Закладом з широким обсягом освіти, де чітко прослідковується професійна орієнтація, був Харківський колегіум (1738 р.). У ньому викладали граматику, піїтику, риторику, філософію, богослов'я, а в 1765 р. було створено класи французької і німецької мов, математики, інженерної справи, артилерії, геодезії, вокалу й інструментальної музики [5, с. 57].

Теоретичне обґрунтування необхідності здійснення професійної орієнтації того часу знаходимо у працях видатних українських науковців, просвітителів А. Прокоповича-Антонського, Г. Сковороди, Ф. Янковича. Усі вони наголошували на необхідності пізнання природи дитини, її нахилів, інтересів та врахуванні їх у вихованні й навчанні задля подальшої орієнтації на майбутню професію.

Так, наприклад, Г. Сковорода першим в історії вітчизняної педагогічної думки висуває ідею природного виховання. Він уважав, що формування людини має бути спорідненим з її природою, під якою філософ-просвітитель розумів обдарування, схильності, дані від народження. У своїх творах Г. Сковорода наголошує на необхідності раннього пізнання природи дитини і визначення виховання відповідно до природних обдарувань. Новим словом в українській педагогіці було застереження батьків і вихователів про наслідки обраного без урахування природних можливостей навчання та життєвого шляху [9, с. 56].

Відомий науковець А. Прокопович-Антонський (1763–1848) у праці «Про виховання»

стверджував: «Навчальний процес необхідно узгоджувати з силами та даруваннями молоді людини, розміряти труди про нього й старання. Ніхто не народжується у світі, не одержавши до чого-небудь здібності. Внутрішня схильність завжди готова розкритися в нас, потрібно тільки вдало доторкнутися до неї. Пізнавши здібності розуму, належить уживати засоби, які сприятимуть розвитку їх і спрямуванню до доброї і рятівної мети» [1, с. 351]. На його думку, важливий момент у навчанні – це виявлення здібностей учнів і створення необхідного для їхнього подальшого розвитку середовища, причому, зважаючи на різні здібності учнів до різних предметів, не можна вимагати від різних учнів однакового обсягу наукових знань та умінь. Такі вимоги К. Яновський уважав антипедагогічними і в такий спосіб уже в XIX ст. відстоював ідеї професійної орієнтації і профільної диференціації як найприродніші і такі, що відповідають різнобічному розвитку вихованців [1, с. 354].

Узагальнюючи все вище зазначене, варто наголосити на тому, що зародження та становлення ідеї професійної орієнтації у цей період відбувалося поступово – від відмінностей у вихованні дітей залежно від статі, рекомендацій щодо врахування індивідуальних особливостей до виникнення шкіл з професійним спрямуванням. Найбільш важливих зрушень у розв'язанні цього питання школа зазнала у XVIII ст., про що свідчить поширення мережі загальноосвітніх і професійних навчальних закладів з практичною професійною спрямованістю.

Подальшого розвитку ідея професійної орієнтації мала місце в середині XIX століття, починаючи з розподілу гімназій на класичні та реальні. Метою класичних гімназій була підготовка до вступу в університети, а реальні гімназії готували до практичної діяльності і до вступу до спеціалізованих навчальних закладів. Основна різниця між класичними та реальними гімназіями полягала в різному обсязі годин, які відводились на викладання природознавства, яке в реальних гімназіях було поглибленим. Окрім того, закінчення реальної гімназії не давало права всім випускникам на вступ до університету.

Після революції 1917 року серед принципів, на підставі яких розбудовувалася нова школа в нашій країні, були різнотипність і диференціація навчальних закладів. У 1918 році Наркомос України прийняв положення про трудову школу УСРР, згідно з яким у старших класах середньої школи виокремлювались три напрями поглибленого вивчення предметів: гуманітарний, природничо-математичний і технічний, але цю схему не було реалізовано [7, с. 14].

На початку XX століття ідея професійної орієнтації набуває вигляду профільного навчання в межах одного навчального закладу. У цей час схвалюються ідеї спеціалізації у старших класах, яка відповідала б індивідуальним інтересам учнів та задовольняла потреби вищої школи. Профільним дисциплінам відводилось 28–30 відсотків навчального навантаження. Так, уже в 1919 році в Україні діяло 5024 початкових шкіл, 1211 вищих початкових училищ, 865 гімназій, 72 реальних, 89 комерційних, 19 торгових, 53 духовних училища [8, с. 78].

Серед праць, присвячених досліджуваній проблемі, необхідно відзначити роботи відомого педагога і психолога П. Каптерева. Він підкреслює, що до старшого шкільного віку, коли розумові нахили учнів ще не визначились, не можна вводити такі предмети, які для свого засвоєння вимагають особливих здібностей, особливих розумових нахилів; спочатку потрібно давати те, що однаково необхідно всім, хто хоче бути освіченою людиною [9, с. 58]. Тим самим вказуючи на необхідність диференціації у старших класах, в основу якої мають бути покладені індивідуальні особливості з урахуванням психологічного аспекту.

Отже, характерними особливостями цього періоду є зародження та розвиток



професійної та предметної диференціації, яка органічно поєднувалася з загальноосвітньою підготовкою.

У 1920 роках в Україні трудовий принцип стає головним у навчанні і професійній підготовці учнів. Було створено оригінальну систему освіти, яка суттєво відрізнялась від російської і була спрямована на отримання певної професії. Підготовка до майбутньої трудової діяльності здійснювалася професійними школами різних типів, де навчались учні після закінчення семирічної трудової школи. Найбільш поширеними були індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, медичні, мистецькі, ремісничо-промислові, будівельні, транспортні школи [9, с. 59].

Вагомий внесок у теоретичне розроблення основ трудової школи зробив А. Луначарський. Розкриваючи сутність та завдання нової школи, він говорив: «Школа повинна бути трудовою, викладання в ній повинно мати політехнічний характер, але не вузькопрофесійний, як про це говорять і не правильно розуміють» [9, с. 59].

Орієнтуючись на трудову підготовку, було зроблено спробу диференціювати учнів за здібностями. Для учнів першого ступеня, які не здатні на високому рівні опанувати навчальну програму, загальноосвітні дисципліни викладались скорочено, але при цьому збільшувалась кількість практичних занять у шкільних майстернях. Окрім того, у зв'язку з диференціацією учнів за здібностями й інтересами було започатковано поглиблене вивчення окремих предметів: природничо-математичних, словесно-історичних тощо.

У навчальному процесі реалізувалась обов'язкова для всіх учнів програма-мінімум і не обов'язкова за вибором програма-максимум. Учні могли працювати в тому темпі, який відповідав їхнім індивідуальним можливостям. Однак професіоналізація школи в цей період не мала того ефекту, якого очікували, через слабкість матеріальної бази, відсутність спеціальних програм професійної підготовки.

Окреслений історичний етап характеризується як період інтеграції загальної освіти та професійних знань, установа зв'язку з промисловими та сільськогосподарськими підприємствами. Особливістю цього періоду, як стверджує більшість спеціалістів з історії педагогіки, є спроба розв'язання через трудове виховання завдань, формування світогляду учнів, що призвело до перевантаження практичною діяльністю та зниження рівня загальноосвітньої підготовки.

У 50-х роках ідея професійної орієнтації тісно пов'язана з активізацією диференціації навчання. Цьому передували причини передовсім соціального характеру. Уперше у практиці школи було визначено ідею зовнішньої профільної диференціації, яку було подано у формі «шкіл з поглибленим вивченням дисциплін» (фізико-математичні, художні, музичні, з поглибленим вивченням іноземних мов тощо.). Це надало змогу готувати дітей з яскраво вираженими здібностями і високим рівнем знань з профільних дисциплін.

Згодом з метою посилення професіоналізації школи був прийнятий Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти» (1958 р.). Ініціатори експерименту виходили із того, що диференційоване навчання може стати гнучкою формою системи освіти, яка б відповідала суспільним інтересам та забезпечувала підготовку молоді до практичної діяльності.

Зміст освіти в цей період мав професійно зорієнтований характер і забезпечував зв'язок з життям, умовами, у яких перебувала країна.

Аналіз літератури періоду 60-х, 70-х років засвідчує, що в цей час широкого поширення набули факультативи, які мали на меті розвивати творчі здібності старшокласників, їхні інтереси, зокрема професійні. Для створення програм факультативних курсів залучались

учителі, які могли вільно вибирати їх тематику та визначити зміст. Навчальним планом передбачались спеціальні години на факультатив, однак вони виявились не такими ефективними, як очікувалось. Оскільки практика показала, що спроба об'єднати у школі загальноосвітню підготовку з професійною себе не виправдала, було ухвалене рішення, що ознайомлення з основами виробництва буде здійснюватись у процесі вивчення основ наук як природничо-математичних, так і соціально-економічних, через обов'язкові практичні лабораторні заняття з математики, фізики, хімії і біології та за рахунок обов'язкових екскурсій на виробництво, а також через систему трудових занять. Усе це розглядалося як необхідна умова для допрофесійної трудової підготовки учнів на широкій політехнічній основі і як можливість отримання кваліфікованого розряду паралельно із загальною середньою освітою.

На сторінках педагогічної літератури широко обговорювалися питання свідомого вибору професії учнями, завдання трудової політехнічної освіти та шляхи її реалізації в загальноосвітній школі (Ю. Аверічев, А. Арсенєв, Т. Василькова, М. Жидельов, Д. Епштейн, К. Іванович, К. Платонов, В. Чебишева та інші). У цей період особлива увага приділялася діяльності навчально-виробничих комбінатів, які стали центрами трудового і професійного навчання.

Великий інтерес з цього питання викликала розроблена наприкінці 70-х – на початку 80-х років цілісна концепція диференційованого навчання (Ю. Бабанський, Н. Шахмаєв), в основу якої покладено ідею про те, що у школах для учнів певного віку необхідно створювати умови для диференційованого навчання відповідно до їхніх природних задатків і здібностей, у тісному взаємозв'язку з потребами суспільства [9].

Згідно з цією концепцією пропонується ввести з восьмого класу профільну диференціацію шляхом поглибленого вивчення природничо-математичних і гуманітарних предметів за вибором учнів. Це сприятиме підвищенню якості підготовки учнів з обраного профілю, удосконалив профорієнтацію, підвищить авторитет школи, суттєво скоротить практику репетиторства. Диференційована підготовка буде впроваджуватись поступово шляхом створення для цього необхідних кадрів і матеріально-технічних умов. Перш за все будуть розширені факультативні заняття, розроблені вчителями й затверджені педагогічною радою. До навчального плану буде введено курси за вибором, які будуть обов'язковими для учнів, які їх обрали.

Вибір варіантів диференціації буде прерогативою місцевих органів народної освіти, щоб повною мірою врахувати конкретні умови й можливості [9, с. 62].

Ця ідея набула широкого поширення і практичного втілення наприкінці 1980-х – початку 1990-х років у вигляді нових типів освітніх закладів (гімназій, ліцеїв, коледжів), які зосереджують зусилля учнів на поглибленому вивченні окремих предметів, які потрібні їм для подальшого навчання у вищих навчальних закладах. Ідею диференційованого навчання було покладено в основу сучасної концепції профільного навчання старшокласників.

Наприкінці 90-х років ХХ століття створюються основні документи, що визначають нормативно-правову базу профільного навчання: Закон України «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепція профільного навчання в старшій школі.

Отже, ідея професійної орієнтації як одне з прогресивних явищ вітчизняної педагогіки у своєму розвитку пройшла складний шлях становлення від поступового посилення уваги до неї, до визначення її змісту в контексті диференціації і профілізації навчання, що було зумовлено культурно-історичними та соціально-економічними суспільними змінами.

Безумовно, ті фундаментальні положення, які в минулому визначали розвиток профтехосвіти в ХХІ ст., зазнають суттєвих змін. Протягом усього періоду функціонування профтехосвіти часто абсолютизувалась її єдина мета – забезпечення галузей народного господарства кваліфікованими робітничими кадрами. На сучасному етапі мета цієї системи суттєво розширюється й передбачає створення умов для професійної самореалізації особистості, задоволення її потреб у професійних, освітніх послугах упродовж усього життя [9, с. 63].

Перспективу подальших досліджень убачаємо у визначенні педагогічних умов реалізації ідеї професійної орієнтації в умовах вітчизняної профільної школи.

### Література

- 1. Антипова Е. И.** Ориентация учащихся на педагогическую профессию / Е. И. Антипова // Советская педагогика. – 1986. – № 9. – С. 38–42.
- 2.** Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – Москва : Педагогика, 1990. – 608 с.
- 3. Бібік Н.** Науково-методичний супровід у профільній школі / Надія Бібік, Михайло Бурда // Освіта України. – 2004. – 17 серп. (№ 62/63). – С. 4–6.
- 5.** Історія української школи і педагогіки : [хрестоматія] / [В. Г. Кремень (ред.), О. О. Любар (упоряд.)]. – Київ : Знання, 2003. – 766 с.
- 6.** Концепція державної системи професійної орієнтації населення освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF>
- 7.** Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
- 8. Любар О. О.** Історія української педагогіки: [навч. посіб.] / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; ред. О. О. Любара. – Київ : Знання; КОО, 2003. – 450 с.
- 9. Мантуленко С. В.** Формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників : дис. ... кан. пед. наук. : 13.00.04 / Мантуленко Світлана Вікторівна. – Кривий Ріг, 2014. – 255 с.
- 10. Сірополко С.** Історія освіти в Україні / підготував Ю. Вільчинський. – [2-е вид.]. – Львів : Афіша, 2001. – 664 с.
- 11. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Т. 5 : Статті. – Київ : Рад. шк., 1977. – 639 с.

УДК 372.48:373.1(477)

*Володимир Бугрій*

## ЗАВДАННЯ, ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНАХ І ПРОГРАМАХ ТРУДОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ (20-ті рр. ХХ ст.)

Бугрій В. С. Завдання, зміст та структура історичної освіти в навчальних планах і програмах трудової школи в Україні (20-ті рр. ХХ ст.).

Статтю присвячено аналізу завдань, змісту та структури історичної освіти у трудовій школі в Україні у 20-ті рр. ХХ ст. Встановлено, що в навчальних планах і програмах історична освіта підпорядковувалася головному завданню, яке ставилося перед трудовою школою – підготовці майбутніх працівників промисловості чи сільського господарства, їх вихованню в дусі відданості соціалістичним ідеалам. Історичні знання обмежувалися вивченням трудової діяльності людей і радянської дійсності як абсолютної цінності у порівнянні з минулим. У зв'язку з цим у програмах 1920-х рр. історія як самостійний шкільний предмет скасовувалася, а історичні знання були інтегровані спочатку в курс історії культури, а пізніше в курс суспільствознавства.

*Ключові слова:* історична освіта, трудова школа, навчальна програма, комплексна програма, суспільствознавство.

Бугрий В. С. Задания, содержание и структура исторического образования в учебных планах и программах трудовой школы в Украине (20-е гг. XX в.).

Статья посвящена анализу задач, содержания и структуры исторического образования в трудовой школе в Украине в 20-е гг. XX ст. Установлено, что в учебных планах и программах историческое образование подчинялось главной цели, которая ставилась перед трудовой школой – подготовке будущих работников промышленности или сельского хозяйства, их воспитанию в духе преданности социалистическим идеалам. Исторические знания ограничивались изучением трудовой деятельности людей и советской действительности как абсолютной ценности в сравнении с прошлым. В связи с этим в программах 1920-х гг. история как самостоятельный школьный предмет отменялась, а исторические знания были интегрированы сначала в курс истории культуры, а позже – в курс обществоведения.

*Ключевые слова:* историческое образование, трудовая школа, учебная программа, комплексная программа, обществоведение.

Buhrii V. S. The tasks, content and structure of historical education in curricula and syllabi of labour school in Ukraine ( in the twentieth of the XX century).

The article is aimed at analyzing the tasks, content and structure of historical education of labour school in Ukraine ( in the twentieth of the XX century). The historical education in the curricula and syllabi was determined to comply with the main goal of the labor school as training future employees of industry and agriculture in the spirit of devotion to socialist ideals. Historical knowledge was limited to the study of labour activity of people and soviet reality as an absolute value in comparing to the past. In this regard, in the programs of the 1920s. history as a separate subject in school was canceled. Historical knowledge was integrated at first in the course of history of culture and later in the course of social science.

*Key words:* historical education, labour school, syllabus, complex program, social science.

Розвиток демократичних процесів в Україні, зростання духовного самовизначення українського народу вимагають створення нової системи історичної освіти, заснованої на національно-культурних традиціях з урахуванням прогресивних досягнень вітчизняного досвіду. Нині здійснюється активний перегляд ставлення до розвитку вітчизняної історичної освіти та її важливих здобутків на різних етапах.

До аналізу освітніх процесів 20-х рр. XX ст. звертаються сучасні українські дослідники В. Борисов, Л. Войтова, О. Пометун, Т. Самоплавська, В. Удод, К. Чадаєва, В. Яремчук та ін. Разом з тим, можна констатувати, що окремі питання розвитку історичної освіти у 20-х рр. XX ст. поки що не стали предметом усебічного дослідження. Тому об'єктивні потреби вивчення розвитку шкільної історичної освіти, можливість використання здобутків того часу в практиці навчання історії в загальноосвітній школі зумовлюють актуальність такого роду досліджень.

*Мета статті* – проаналізувати завдання, зміст і структуру історичної освіти у навчальних планах і програмах трудової школи в Україні у 20-х рр. XX ст.

Із початком 1920-х рр. відбувається становлення радянської системи загальної освіти, основою якої проголошувалася трудова школа. Положення про неї було прийнято влітку 1919 р. і передбачало зміну освітніх завдань і методів викладання. Оскільки трудова школа мала готувати майбутніх працівників промисловості чи сільського господарства, то

пріоритет надавався професійній підготовці, а не засвоєнню системи знань. В Україні було ліквідовано старші класи середньої школи (8–9) і створено семирічки з напівпрофесійним ухилом [5, с. 18]. Відповідно до нової концепції загальної освіти розпочалася перебудова нормативних документів школи.

Улітку 1920 р. Народний комісаріат освіти України уперше видав навчальний план єдиної семилітньої трудової школи на 1920–1921 навчальний рік. У ньому передбачалося викладання історії із суспільствознавством у 4–7 класах. На цей курс виділялося 8 годин на тиждень. Через відсутність пояснювальної записки до навчального плану на місцях його розуміли по-різному, на власний розсуд наповнюючи конкретним змістом. У межах цього курсу викладалися політграмота, історія класової боротьби, історія України, радянська Конституція. Наприклад, органи освіти Роменського повіту Полтавської губернії пропонували школам «Програму соціально-політичної пропедевтики для 7-річної трудової школи (6–7 класи)». У ній передбачалися заняття за такими темами:

6 клас

1. Загальні відомості (перше півріччя).
2. Радянська Конституція (друге півріччя).

7 клас

1. Історія Інтернаціоналу (перше півріччя).
2. Державнокомуністичне будівництво (друге півріччя) [3, арк. 32].

У запропонованій програмі домінували теоретичні історичні знання. Зокрема, протягом навчання у 6 класі учні повинні були засвоїти велику кількість складних для свого віку понять: натуральне господарство, взаємообмін, капіталістичний устрій, середньовікові цехи, професійні організації нових часів, диктатура пролетаріату, комунізм [3, арк. 32].

Суспільно-політичні теоретичні поняття мали замінити фактичний і біографічний матеріал, що переважав у навчанні історії в період царської школи. Як зазначалося у «Програмах для шкіл по предметам», така побудова змісту навчання зосереджувала увагу дітей на тих процесах народного життя, які вважалися головними і завжди обминалися: економічний устрій, соціальні відносини, побут. На думку керманців освіти, «усе це значно більше торкається безпосереднього життя дитини, бо з ними вона має справу на кожному кроці, ніж далекі походи в різні землі, про які учень не має уявлення, героїчні вчинки та політична діяльність так званих «великих» людей, що живуть і працюють в умовах та оточенні, абсолютно чужих нашим дітям» [3, арк. 46].

Отже, замість традиційних курсів античності і середніх віків до змісту історичної освіти вводилися малозрозумілі схеми із політичної економії та соціології, досить далекі від дитячого сприйняття. Окрім того, у процесі викладання історії вчителі повинні були надавати перевагу практичній діяльності, оскільки трудові процеси вважалися головними засобами подолання формалізму і схоластики навчання, підвищення цікавості учнів до нових знань. Відповідно до такого підходу необхідно було максимально залучати дітей до різного роду графічно-об'ємної діяльності (ліпка, виготовлення аплікацій, моделей, панорам). Наприклад, у «Бюлетені» Полтавського губернського відділу освіти вказувалося, що це могли бути вирізані із паперу і розмальовані картини, поклеєні із дерева чи картону, або зроблені із глини моделі будинків, фігури людей, зброя, реманент. Наголошувалося на тому, що найбільш доцільно таку працю проводити колективно, «нехай клас поділиться на групи і сам розподілить працю» [1, с. 7].

Отже, уже в перших нормативних документах трудової школи очевидною стає тенденція недооцінки значення основ історичної науки, які мали виконувати лише службову

роль стосовно трудових процесів. Щоправда, позитивним було те, що в нових умовах місцеві органи освіти орієнтували школи до детального вивчення історії рідного краю. Так, у «Пояснювальній записці до програми історії в єдиній трудовій школі соціального виховання», виданій Полтавським губерніяльним відділом народної освіти у 1920 р., говорилося: «Відповідну роль у всьому курсі потрібно надати й історії Полтавщини: всі історичні процеси загальноукраїнські бажано простудіювати на матеріалі місцевім, а потім поширити їх на всю Україну і взагалі, історію місцеву необхідно використовувати у всіх тих випадках, коли це можливо» [3, арк. 45].

У 1921 р. під керівництвом М. Покровського було підготовлено нову навчальну програму для Російської Федерації. Вона стала використовуватися і в Україні. У ній частини попередніх програм (історія культури, нова і новітня історія, основи економічної науки, історія соціалізму) об'єднувались в одну дисципліну – суспільствознавство. Автори програми аргументували це тим, що «при такому синтезі не лише скорочується час на навчання, але й органічніше виділяється тісний зв'язок окремих елементів історичного життя суспільства» [8, с. 89].

Програма із суспільствознавства була більшою мірою деталізованою, розпланованою за роками навчання і будувалася за принципом історико-хронологічної послідовності від найдавніших часів. Набагато більш вдало були представлені фактичні і теоретичні знання. У програмі навчальний матеріал розподілявся за трьома змістовими лініями: всесвітня історія, історія України, історія Росії. Для прикладу розглянемо зміст навчального матеріалу для 6 класу:

Всесвітня історія: Економічний переворот у Західній Європі. Гуманізм. Реформація. Тридцятилітня війна. Абсолютна монархія, занепад станово-представницьких органів. Нова економічна політика – меркантилізм. Франція на початку 17 ст., Фронда, Людовик 15. Англія на початку 17 ст., Тюдори, Стюарти, Кромвель.

Історія України: Гетьманщина, Руїна. Україна при Мазепі. Лівобережна Україна з початку 18 ст. Суспільні класи, обмеження козацьких прав. Падіння української Автономії. Ліквідація гетьманської влади. Соціальні реформи Катерини в Україні. Економічний розвиток Східної України. Західна Україна під владою Польщі у 18 ст. Гайдамацькі повстання і Коліївщина.

Історія Росії: «Смутні часи», Мінін і Пожарський, обрання Романова. Земський собор 1648 року і кодекс 1649 року. Петро I, Північна війна. Катерина I, Пугачовщина і Разінщина [3, арк. 51–53].

За цією програмою навчання історії тривало до 1924 р., коли відбулося чергове реформування радянської концепції загальної освіти. Були випущені нові програми для семилітньої школи, складені на основі проекту Державної Вченої Ради Народного комісаріату освіти під керівництвом Н. Крупської. Вони отримали назву комплексних. Комплексні програми базувалися на таких принципах: 1) не система наук, а життєві комплекси повинні лежати в основі шкільного навчання; 2) не знання, а уміння добувати знання, творча самодіяльність учнів – головне у шкільному навчанні. Виходячи із цих принципів, на першому концентрі школи (1–4 класи) взагалі не передбачалося навчання за окремими предметами. Замість них дітей ознайомлювали із життєвими явищами, об'єднаними за трьома розділами: природа, праця, суспільство. Епізодичні історичні знання були представлені у так званих загальних темах: «Ленський розстріл», «Паризька Комуна», «Кривавий тиждень», «Жовтнева революція» та ін.

Отже, від історії як наукової системи творці комплексних програм відмовлялися,

допускаючи лише історичні екскурси у зв'язку з окремими суспільними темами. З одного боку, революційне значення такого підходу полягало в тому, що навчання здійснювалося не за допомогою книги, а завдяки спостереженням за навколишнім життям у селі, місті, окрузі. Але з іншого боку, навчання, орієнтоване на вивчення із року в рік одних і тих же революційних тем, надокучувало дітям і не сприяло формуванню історичної перспективи.

На другому концентрі школи (5–7 класи) зберігалося викладання суспільствознавства окремим предметом, у курсі якого історичні знання мали узагальнений, соціологічний характер. Як підкреслювалося в педагогічних виданнях того часу, «зовсім не значить, як дехто думає, що в суспільствознавстві мусять бути систематичні курси окремих наукових дисциплін – історії та інше. Суспільствознавство ж бо не є конгломератом суспільних наук, воно є нове, спеціальне, синтетично збудоване для потреб нашої школи, для здійснення виховних завдань. Тому-то при побудові програми з суспільствознавства треба брати до уваги не тільки вимоги історичної науки, а й низку педагогічних, педологічних і виховних завдань» [6, с. 82].

Відповідно до навчальних планів на суспільствознавство відводилося по 5 год. на тиждень. Виходячи із загального розподілу комплексних тем, програма із суспільствознавства передбачала п'ятий рік навчання для міських шкіл із характеристики сучасних форм обміну, потім переходила до характеристики початкових форм обміну з моменту його зародження серед людей і простежувала його еволюцію в подальшому. Сільський варіант розпочинався з аналізу поняття про товар, потім розглядалися форми обміну і на їх фоні визначав економічні відносини міста і села. Далі, як і в міському варіанті, передбачалось вивчення сучасних господарських взаємовідносин села і міста, порівнюючи їх з дореволюційними. Головними даними про економічну політику радянської влади завершувалося вивчення суспільствознавчого матеріалу в першому триместрі. У другому триместрі п'ятого року навчання програма давала відомості про техніку організації праці на фабриці (міський варіант) і в сучасному селі (сільський варіант), після чого вивчалась еволюція техніки і господарства, паралельно розглядалися соціально-економічні форми суспільного життя, розпочинаючи з первісних і завершуючи сучасними. Третій триместр п'ятого року навчання планував знайомство учнів з історією сільського господарства на матеріалі історії України.

На шостому році навчання тривало в першому триместрі ознайомлення учнів з історією сільського господарства на матеріалі історії України, її селянських рухів, пов'язаних із зміною господарських відносин. Історія українських селян порівнювалася з історією російських. Усі історичні знання про село завершувалися періодом остаточного розпаду кріпацтва. У другому і третьому триместрах програма міських і сільських шкіл передбачала вивчення історії Західної Європи і Росії епохи промислового капіталу.

Сьомий рік навчання охоплював матеріал з епохи фінансового капіталізму (перший триместр), про досягнення Жовтневої революції (другий триместр), про перспективи світової революції (третій триместр) [7, с. 47–60].

Пріоритетне місце в курсі суспільствознавства відводилося матеріалу сучасного життя, а історичні факти вводилися лише задля більш доступного його тлумачення. Одразу стали очевидними вади такого підходу. Так, український методист Ф. Гофман звертав увагу на те, що розуміння суспільствознавства виключно як вивчення сучасності вело лише до опису фактів, а не пояснення дійсності [2, с. 37].

Окрім того, дидактичний історичний матеріал у курсі суспільствознавства брався переважно з підручника, домінуючою залишалася книжно-лекційна форма навчання. Про це

свідчили документи органів освіти. Так, методичний комітет Роменської округи у своїх тезах від 6 червня 1926 р. підкреслював, «що стосується суспільствознавства, то воно й до цього часу в більшості шкіл залишається словесним, догматичним, а не дослідним, у цьому напрямку й до цього часу панує схоластичність старої школи» [4, с. 2].

Слід зазначити, що постійно здійснювався процес удосконалення комплексних програм. Зміни стосувалися і курсу суспільствознавства. Так, з 1929 р. суспільствознавчий та історичний матеріал вивчався окремо. Наприклад, для 5 класу передбачалося опрацювання таких історичних тем: 1. Зародження феодалізму в Україні. 2. Розвиток феодалізму, торгівлі та закріпачення селянських мас Західної України в XV і XVI ст. 3. Гайдамаччина і Коліївщина. 4. Русифікаторська політика російського самодержавства [9, с. 14–33].

Водночас складність викладання матеріалу за комплексними темами, відсутність предметного вивчення наук, призводила до безсистемності знань учнів та неефективного використання шкільного часу. Учні не отримували загального уявлення про історичний процес. Критикувалися програми й істориками-методистами. Вони вказували на те, що комплексне навчання не давало ні необхідних формальних знань, ні навичок суспільного виробництва. Наприклад, О. Кулінич у своїй статті «Програмні матеріали з суспільствознавства старшого концентру» писав: «Задача історичної частини суспільствознавства, на нашу думку, полягає не лише в тому, щоб дати нашим підліткам знання фактів, а ще й цілісне уявлення історичного процесу. Без історичного підходу дитина не зможе достатньо уявляти хід розвитку суспільства, а значить, і не зможе уявити перспектив, що неминуче з цього суспільного розвитку випливають» [6, с. 83]. У подальшому дискусія навколо комплексного викладання зумовила зміну педагогічної концепції в СРСР і в Україні на початку 1930-х рр.

Отже, з 1920-х рр. в Україні розпочалася розбудова трудової школи із 7-річним навчанням. Вона передбачала зміну завдань, змісту та структури загальної освіти. Аналіз навчальних планів і програм свідчить, що історична освіта підпорядковувалася головному завданню, яке ставилося перед трудовою школою – підготовці майбутніх працівників промисловості чи сільського господарства, їх вихованню в дусі відданості соціалістичним ідеалам. Історичні знання обмежувалися вивченням трудової діяльності людей і радянської дійсності як абсолютної цінності у порівнянні з минулим. У зв'язку з цим у програмах 1920-х рр. історія як самостійний шкільний предмет скасовувалася, а історичні знання були інтегровані спочатку до курсу історії культури, а пізніше – курсу суспільствознавства. До цих курсів, окрім історії, включалися ще й політекономія, соціологія, радянська Конституція. Конкретний зміст та обсяг історичної інформації визначався в кожній школі на власний розсуд. Заміна історичного курсу на абстрактно-соціологічний схематизм, далекий від дитячого розуміння, призвела до безсистемності знань учнів та слабого розуміння ними особливостей історичного процесу.

### Література

1. Бюлетень губерніального відділу народної освіти на Полтавщині. – Ч. 4, серпень 1922. – 32 с. 2. **Гофман Ф.** Суспільствознавство в старших групах трудової школи / Ф. Гофман // Радянська освіта. – 1926. – № 2. – С. 36–44. 3. Держархів Сумської області, ф. Р-5600, оп. 1, спр. 96, арк. 32–55. 4. Держархів Сумської області, ф. Р-6058, оп. 1, спр. 33, арк. 2–4. 5. Кодекс законів про народну освіту УРСР. – Харків: Вид-во Наркомосу УРСР, 1922. – 120 с. 6. **Кулінич О.** Програмні матеріали з суспільствознавства старшого концентру / О. Кулінич // Шлях освіти. – 1930. – № 3. – С. 82–88. 7. Програма другого концентру для сільських і міських трудових шкіл. – Харків: ДВУ, 1926. – 119 с.



8. Программы для 1 и 2 ступени семилетней единой трудовой школы. – Москва : ГИЗ, 1921 – 356 с. 9. Програмні матеріали для 2-го концентру трудових шкіл. – Харків : Народний учитель, 1929. – 278 с.

УДК 371.4

*Аліна Волощук*

## **СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

Волощук А. В. Становлення художньої освіти на Закарпатті в першій половині ХХ століття.

У статті розкриваються етапи становлення художньої освіти на Закарпатті в першій половині ХХ століття. Акцентовано увагу на тому, що педагогічна діяльність і плідна творчість професійних художників А. Ерделі та Й. Бокшая надали потужного імпульсу створенню закарпатської школи живопису.

*Ключові слова:* художня освіта, образотворче мистецтво, закарпатська школа живопису, естетичне виховання, художня школа.

Волощук А. В. Становление художественного образования на Закарпатье в первой половине ХХ столетия.

В статье раскрываются этапы становления художественного образования на Закарпатье в первой половине ХХ века. Акцентировано внимание на том, что педагогическая деятельность и плодотворное творчество профессиональных художников А. Ердели и Й. Бокшая дали мощный импульс для создания закарпатской школы живописи.

*Ключевые слова:* художественное образование, изобразительное искусство, закарпатская школа живописи, эстетическое воспитание, художественная школа.

Voloshchuk A. V. Formation of artistic education in Transcarpathia in the first half of the 20<sup>th</sup> century.

The stages of artistic education development in Transcarpathia in the first half of the 20<sup>th</sup> century are revealed. It is emphasized that pedagogical activity and oeuvre of such professional artists as A. Erdely and J. Bokshai gave powerful impulse to creation of Transcarpathian painting school.

*Key words:* artistic education, fine art, painting school of Transcarpathia, aesthetic education, school of art.

Нині проблема вивчення історії становлення художньої освіти на Закарпатті, а також ролі видатних діячів освіти і мистецтва в цьому процесі є актуальною, оскільки цілеспрямоване проникнення в логіку та структуру розвитку художньої освіти на Закарпатті не лише поглиблює розуміння еволюції цього процесу у ХХ столітті, а й допомагає усвідомити її місце, закономірності, тенденції розвитку в загальноукраїнському вимірі.

Образотворчі надбання Закарпаття початку ХХ століття досліджувалися науковцями В. Бадяком, Л. Владичем, С. Жупанином, В. Курильцевою, В. Мартиненком, І. Небесником, Г. Островським.

*Мета статті* полягає у спробі простежити основні віхи становлення закарпатської школи живопису, проаналізувати роль художників-педагогів у формуванні мистецького

середовища, активізації інтересу до образотворчого мистецтва серед широкого загалу.

Становлення художньої освіти на Закарпатті на початку ХХ ст. відбувалося в непростих політичних і соціально-економічних умовах. Унаслідок політики Австро-Угорщини, у складі якої перебувало Закарпаття (Угорська Русь), освіта перебувала в занедбаному стані, здобуття будь-якої кваліфікованої художньої спеціальності було неможливим, а брак професійних навичок уповільнював розвиток мистецтва краю [6, с. 27]. Неможливість самореалізації митця у власному національному середовищі спрямовувала молодь на здобуття художньої освіти в європейські центри – Париж, Відень, Мюнхен. Повернувшись додому дипломованими фахівцями, вони сприяли піднесенню національної культури своєю діяльністю. Образотворче мистецтво Закарпаття початку ХХ ст. презентували художники Ф. Видра, Й. Змій-Микловшик, К. Ізай, Д. Іяс, І. Ревес, Ф. Хевердле, однак через відсутність механізму передавання знань молоді, суттєвого впливу на розвиток мистецької школи не мали.

Художником, чия творчість вплинула на становлення образотворчого мистецтва Закарпаття, а живописна манера була підтримана молодими художниками Німеччини, Франції, Угорщини, став представник угорського та європейського демократичного реалістичного напрямку М. Мункачі. Його послідовником і учнем вважається угорський живописець, професор Будапештської академії мистецтв І. Ревес, що проживав у м. Севлюш (Виноградово, Закарпаття).

На вдосконалення професійної майстерності закарпатських художників вплинула діяльність знаменитої приватної художньої школи-студії під керівництвом угорця Ш. Голлоші в Мюнхені. Методика навчання рисунку в цьому мистецькому осередку ґрунтувалася на академічних знаннях, реалістичному малюванні. Досвід керівництва мюнхенською живописною студією дав можливість Ш. Голлоші заснувати в м. Надьбання (1896), неподалік від Закарпаття, літню художню колонію на природі, що стало визначною подією для образотворчого мистецтва Угорщини, сприяло формуванню національної художньої школи. Навколо неї згуртувалася обдарована молодь – угорці, росіяни, українці, грузини, поляки, чехи, серби, німці, французи. Згодом Ш. Голлоші переводить свою школу з майстернею в м. Тячів на Закарпаття (1904). Педагогічна діяльність митця вивела на мистецьку стежину багатьох художників, серед яких – І. Білібін, Д. Богословський, М. Верьовкіна, М. Добужинський, В. Кандінський, Д. Кардовський, О. Мурашко, А. Явлінський, а також вихідці з Закарпаття – Д. Віраг, І. Грабар, О. Грабовський, І. Грюнвальд, І. Реті, Я. Торма, К. Ференці та інші. Роль Ш. Голлоші в історії художньої освіти Закарпаття надзвичайно важлива, однак, ґрунт для закріплення його напрацювань був ще достатньо слабким. Учнем Ш. Голлоші був закарпатський художник-портретист, майстер церковного розпису Д. Віраг, який у подальшому отримав мистецьку освіту у школі зразкового рисунку професора Балло в Будапешті, продовжив у Мюнхенській академії, в академії Жюльєна в Парижі, вдосконалювався в живописних і рисункових класах Італії, Іспанії, Америки. Однак, засвоєні професійні знання та навички академічного рисунку він не зміг передати молодому поколінню митців [7, с. 117].

Нові умови для розвитку Підкарпатської Русі виникли у зв'язку з входженням краю до складу Чехословацької республіки (вересень 1919), що спричинило позитивні зміни в освітньо-культурному та мистецькому житті. Розвитку художніх талантів краю сприяли навчальні заклади – Ужгородська півчо-учительська семінарія (керована засновником української національної школи на Закарпатті А. Волошиним (у 1939 – Президент незалежної Карпатської України) та Ужгородська реальна гімназія (під директоруванням

А. Алиськевича), які спрямували навчально-виховну роботу на естетичне виховання учнів засобами музики, хорового співу, театрального та образотворчого мистецтва. Августин Волошин уважав одним із головних завдань школи розвиток уміння учнів висловлювати свої ідеї, думки, настрої, почуття малюнком та ручними виробами. Розуміючи, що успіхи вихованців в опануванні основ образотворчого мистецтва багато в чому залежать від особистості і професіоналізму вчителя, дирекція обох закладів запросила на посаду викладача малювання, креслення та дескриптивної геометрії професійних художників із академічною освітою – випускників Мукачівської гімназії та Будапештської академії мистецтв – Адальберта Ерделі (в Ужгородську семінарію) та Йосипа Бокшая (в Ужгородську гімназію). Педагогічна діяльність і плідна творчість цих митців надала суттєвого імпульсу розвитку художній освіті на Закарпатті власне для українського населення, що згодом, спричинило появу особливого мистецького явища – закарпатської школи живопису.

А. Ерделі здобув освіту в Мукачівській гімназії, вчительській семінарії міста Мараморош Сігот (сучасна Румунія), у Будапештському угорському королівському художньому інституті, де його вчителями з фаху були відомі талановиті художники А. Івані-Грюнвальд, Ф. Ольдяї, І. Ревес. Отримавши диплом професійного художника та вчителя малювання з відзнакою, А. Ерделі вдосконалюється в майстернях Т. Земплені, К. Ференці в Кечкеметській художній колонії. Педагогічна діяльність розпочалася одночасно в кількох закладах (1916 – 1922): горожанській школі, гімназії та семінарії м. Мукачева. Але творче покликання було домінуючим, тому А. Ерделі слідом за земляками Д. Вірагом, Ш. Голоші, Г. Рошковичем здійснює подорож «у вир мистецького життя» до Мюнхена (1922 – 1925). Під опікою художника Франке А. Ерделі виконує велику кількість портретів відомих людей Мюнхена, знайомиться з шедеврами мюнхенської Пінакотеки і Дрезденської галереї, бере активну участь в об'єднанні баварських художників, експонується у кращих виставкових залах. Повернувшись в Ужгород (1925), А. Ерделі продовжує педагогічну діяльність в Ужгородській учительській семінарії. Згодом митець знову їде у Францію (1929), вважаючи, що світова культура твориться в Парижі, де працюють Пікассо, Матіс, Леже, Марке. У художній колонії Гаржилес він ознайомлюється з ідеями і принципами європейського експресіонізму, а вагомими результатами стають багаточисельні персональні виставки майже в усіх столицях Європи [3].

Його товариш – Й. Бокшай середню освіту здобув у Мукачівській гімназії, професійну – в Будапештській академії мистецтв на педагогічному відділенні, де викладачем спеціальних дисциплін був угорський живописець І. Ревес. Педагогічна діяльність Й. Бокшая розпочалася в Ужгородській горожанській школі, а з 1919 – 1945 р. продовжилася в Ужгородській реальній гімназії. Творча праця художника поєднувалася з громадською діяльністю, яка полягала в активній участі в Руській народній раді (1918–1919), «Просвіті» (1920). З метою вдосконалення майстерності, митець здійснює поїздки до Італії, Німеччини, Франції, Югославії.

А. Ерделі та Й. Бокшай зініціювали проведення в Мукачеві, Берегові та Кошицях першої спільної виставки творів закарпатських і словацьких художників (1921), серед яких виділялися Д. Віраг, Е. Грабовський, К. Ізай, Д. Іяс, Т. Муссон. Після виставкової діяльності формується «Клуб художників Підкарпатської Русі», члени якого розпочинають регулярний показ своїх творів, стимулюючи культурне піднесення краю.

Педагогічні зусилля А. Ерделі та Й. Бокшая націлювалися, перш за все, на виховання талановитої молоді, яка виявлялася в стінах Ужгородської реальної гімназії та Ужгородської вчительської семінарії. Однак, на думку викладачів, семінарія та гімназія недостатньо

формували професійних художників, тому поставало питання про створення спеціалізованого художнього навчального закладу з широкою палітрою фахових дисциплін. А. Ерделі та Й. Бокшай частково реалізували ці наміри з відкриттям приватної суботньо-недільної публічної художньої школи в Ужгороді (1927), яка в більшому обсязі надавала талановитим учням ґрунтовні знання з рисунку, живопису, композиції, історії мистецтв, які вивчалися згідно з програмами академічних художніх навчальних закладів. Саме Публічна школа малювання стала фундаментом художньої освіти Закарпаття, надала можливість систематично впливати на молоде покоління. Педагогічну діяльність А. Ерделі та Й. Бокшай поєднують із творчою, про що свідчать виставки в Ужгороді, Познані, Брно (1928), персональна виставка А. Ерделі у Празі та Ужгороді (1929).

Друга половина 20-х – початок 30-х рр. ХХ ст. для розвитку художньої освіти Закарпаття є особливо важливим періодом, оскільки педагогами-митцями з числа студентів семінарії та гімназії, учнів Публічної художньої школи було підготовлено перше покоління художників. На мистецьку стежину вийшли майбутні корифеї українського образотворчого мистецтва – А. Борецький, В. Габда, Ю. Герц, В. Дван-Шарпотокі, А. Добош, А. Кашшай, Е. Кондратович, А. Коцка, З. Шолтес, І. Шутев та ін. Значна частина вихованців продовжила навчання у вищих художніх закладах Праги, Брно і Братислави – І. Гарапко, В. Свіда, В. Касіян, Ф. Манайло, а повернувшись на батьківщину, продовжували традиції своїх учителів на педагогічній ниві в різних населених пунктах Закарпаття.

У зв'язку з кількісним та якісним зростанням мистецьких сил у краї А. Ерделі та Й. Бокшай організують «Товариство діячів образотворчого мистецтва Підкарпатської Русі» (1931), яке згуртовує митців – представників різних національностей: М. Бенешову-Шпалову, Е. Дьордя, Л. Кайгла, Б. Ождіяна, Й. Томашека, Я. Цупала, А. Борецького, В. Дван-Шарпотокі, А. Добоша, Е. Кондратовича, А. Коцку, З. Шолтеса та ін. [2, с. 434]. Товариство обґрунтувало принципи, яких повинні дотримуватися молоді художники задля досягнення помітних успіхів, серед яких: висока загальнофахова академічна підготовка, глибоке осмислення народного мистецтва, вивчення досягнень і напрямів розвитку світового мистецтва.

Угорський період в історії краю (1939–1944) уповільнив розвиток національної культури, мистецької школи, виховання нового покоління митців. Однак, навіть в цей час, Й. Бокшай разом із А. Ерделі створюють нове об'єднання – «Союз підкарпатських художників» (1940), яке ініціює виставки, що з 1942 р. стали традиційними і налічували 5–6 вернісажів протягом року [5].

В атмосфері воєнного часу художники намагаються зберегти творче спілкування й відродити «Підкарпатський Барбізон», збираючись на пленери в с. Ставне Великоберезнянського району та с. Кушниця Іршавського району. Така форма співпраці підтримувала потенціал сформованих майстрів пензля, але не вирішувала питання виховання наступних поколінь митців. Навчальні заклади, де працювали А. Борецький, А. Добош, Е. Кондратович, А. Коцка, Ф. Манайло, сприяли розкриттю обдарованості молоді, однак виведенню їх на творчий шлях мистецтва заважали політичні обставини [4].

Новий період розвитку художньої освіти Закарпаття започатковано в повоєнний час, коли край увійшов до складу Радянської України (1945). У червні того ж року в Ужгороді перебували представники Ради народних комісарів УРСР – М. Бажан та П. Тичина, які відвідали майстерні Й. Бокшай, А. Ерделі, А. Коцки, Ф. Манайла. Перед гостями з Києва ужгородські митці порушили питання про відкриття художнього навчального закладу для стабільного розвитку української художньої культури. У серпні 1945 р. на Закарпаття

приїхала представницька делегація діячів культури у складі А. Бучми, П. Панча, А. Штогаренка, Г. Юри, художників М. Глуценка та В. Касіяна, яка повинна була обговорити питання щодо формування обласних відділень творчих спілок України, налагодження зв'язків між українськими митцями, створення художнього училища та дитячих художніх шкіл на Закарпатті. Як результат, розпочала свою роботу Закарпатська організація Спілки художників України (серпень 1946), яку очолив А. Ерделі. Талановиті митці презентували себе на VIII Українській художній виставці в Києві, в Ужгороді, Кошицях, Мукачеві, Празі, Братиславі [5]. Художня школа Закарпаття стала відомою в мистецьких колах Києва, Львова, Москви, що забезпечило налагодження тісних зв'язків із творчою елітою – К. Белашовою, М. Глуценком, І. Грабарем, В. Касіяном, С. Шишко, Т. Яблонською, мистецтвознавцями Г. Островським, Ю. Рейнером, В. Цельтнером.

Одночасно зі спілчанською діяльністю А. Ерделі та Й. Бокшай продовжували взаємодію з обласними та республіканськими представниками влади щодо відкриття художнього навчального закладу в Ужгороді. У 1946 р. проходила нарада активу працівників освіти Закарпаття, у роботі якої брали участь державні діячі М. Хрущов, П. Тичина, Г. Пінчук, професори С. Чавдаров та Г. Костюк. Одним із питань порядку денного був перехід навчальних закладів Закарпатської області на навчальні плани і програми, які діяли в УРСР. Тому було прийняте рішення відкрити з 1 березня 1946 р. Ужгородське державне художньо-промислове училище для забезпечення подальшого розвитку художньої освіти Закарпаття [1, с. 491]. Першим директором училища було призначено А. Ерделі, фахове викладання забезпечували Й. Бокшай, В. Берез, А. Борецький, І. Гарапко, Е. Кондратович, А. Коцка, Ф. Манайло, Ш. Петкі, В. Свида та інші.

Визнання прийшло і до Й. Бокшай: нагороджений орденом «Знак Пошани» (1948), став Заслуженим діячем мистецтв УРСР (1951), членом-кореспондентом Академії мистецтв СРСР (1958), Народним художником УРСР (1960), Народним художником СРСР (1963).

Випускники Ужгородського училища прикладного мистецтва повоєнних років поповнили лави видатних художників і склали кістяк Закарпатської обласної організації Спілки художників УРСР – це Й. Бабинець, Л. Балла, П. Балла, І. Барнич, Й. Бачинський, П. Бедзир, М. Белень, Й. Бокшай (молодший), І. Бровді, Л. Бровді, В. Бурч, В. Габда, Л. Гайду, І. Гарапко, Н. Герц, Ю. Герц, Г. Горват, Т. Данилич, А. Дунчак, В. Звенигородський, М. Іванчо, І. Ілько, А. Кашшай, Е. Кондратович, Б. Корж, Є. Кремницька, Б. Кузьма, С. Мальчицький, Е. Медвецька, М. Медвецький, В. Микита, М. Микуляк, М. Михайлик, З. Мичка, Й. Пал, І. Палаташ, Н. Пономаренко, В. Приходько, М. Пуглик, М. Романишин, Й. Рушак, О. Саллер, М. Санич, М. Сапатюк, В. Свалявчик, В. Свида, Ф. Семан, В. Скакандій, Ю. Сташко, С. Усик, А. Шепа, З. Шолтес, І. Шутєв, В. Щур та інші.

Освітньо-художні процеси на Закарпатті в поєднанні з усталеною європейською традицією, надали можливість виокремити місцеві етнічні вияви, які поступово сформували національний стиль образотворчого мистецтва, а згодом своєрідну закарпатську школу живопису. Педагогічна діяльність і плідна творчість А. Ерделі та Й. Бокшай надали потужного імпульсу зміцненню мистецтва Закарпаття, сприяли становленню професійної художньої освіти, закарпатської школи живопису, яка стала визначним явищем у культурному житті України.

### Література

1. Нариси історії Закарпаття (1946 – 1991) : [у 3 т.]. – Ужгород : Госпрозрахунк. РВВ упр. у справах преси та інформації, 2003. – Т. III. – 2003. – 648 с. 2. Нариси історії Закарпаття

(з найдавніших часів до 1918 року) : [у 3 т.]. – Ужгород : Госпрозрахунк. РВВ Закарпат. облас. упр. по пресі, 1993. – Т. I. – 1993. – 436 с. **3. Небесник І. І.** Адальберт Ерделі : [монографія] / Іван Іванович Небесник. – Львів : Мс., 2007. – 296 с. **4. Небесник І. І.** Художня освіта Закарпаття в контексті розвитку художньої освіти в Україні (1945 – 1999 рр.) : [монографія] / І. І. Небесник. – Ужгород: Закарпаття, 2000. – 161 с. **5. Небесник І. І.** Художня освіта на Закарпатті у ХХ столітті : історико-педагогічний аспект : [монографія] / І. І. Небесник; Львівська академія мистецтв. – Ужгород : Закарпаття, 2000. – 165 с. **6. Островський Г. С.** Образотворче мистецтво Закарпаття / Григорій Семенович Островський. – Київ : Мистецтво, 1974. – 200 с. **7. Поп І.** Енциклопедія Подкарпатської Русі / І. Поп; Карпато-руський Етнологічний Ісследовательський Центр США. – Ужгород : Изд-во В. Падяка, 2001. – 432 с.

УДК 378

*Віта Гаманюк*

### **ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА У ШКОЛАХ ФРН : НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ ТА ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ**

Гаманюк В. А. Іншомовна підготовка у школах ФРН : національні традиції та загальноєвропейські тенденції.

У статті порушуються питання впливу мовної політики на організацію та зміст навчання іноземних мов у системі шкільної освіти у ФРН. Досліджуються підходи до навчання іноземних мов з огляду на мультикультурний характер суспільства та певну автономію федеральних земель у розв'язанні освітніх питань. Вказується на проблемні місця в розв'язанні питань іншомовної підготовки й дискусійні питання в науковому просторі ФРН, які торкаються організації навчання іноземних мов.

*Ключові слова:* мовна пропозиція, мовна політика, диверсифікація мов, багатомовність, навчання іноземних мов.

Гаманюк В. А. Иноязычная подготовка в школах ФРГ: национальные традиции и общеевропейские тенденции.

В статье поднимаются вопросы влияния языковой политики на организацию и содержание обучения иностранным языкам в системе школьного образования ФРГ. Исследуются подходы к обучению иностранным языкам с учетом мультилингвального характера общества и определенной автономии федеральных земель в решении вопросов образования. Указывается на проблемные места в решении вопросов иноязычной подготовки и на дискуссионные в научных кругах ФРГ вопросы, которые касаются организации обучения иностранным языкам.

*Ключевые слова:* языковое предложение, языковая политика, диверсификация языков, многоязычие, обучение иностранным языкам.

Hamanyuk V. A. Foreign language training schools in Germany: national traditions and European trends.

The article raised the impact of language policy on the organization and content of teaching foreign languages in the school system in Germany. We investigate approaches to teaching foreign languages in view of multilingual nature of society with certain autonomy of the federal states in solving educational issues. Problem areas in matters of foreign language training as well as debating

issues in the scientific area of Germany concerning this problem are pointed out.

*Key words:* language proposal, language policy, diversification of languages, multilingualism, foreign languages teaching.

Навчання іноземних мов в Україні відбувається в загальноосвітніх, спеціалізованих школах, гімназіях та ліцеях. Кількість пропонованих мов, їх пропозиція та кількість навчального часу, який відводиться на їх вивчення, різняться. Відповідно і рівень якості знань іноземних мов у випускників теж не є однаковим. У загальноосвітніх школах віднедавна вивчаються дві іноземні мови, але в багатьох школах, насамперед у східних, південних та центральних регіонах як іноземна пропонується російська, статус якої в Україні навряд чи можна визначати саме так. Тож де-факто випускники, як і раніше, у шкільному курсі ознайомлюються з основами лише однієї іноземної мови, що в сучасних умовах, зважаючи на глобалізаційні процеси, певну мобільність студентів у межах континенту, можливості навчання, пошуку роботи та відпочинку за кордоном, є неприпустимим.

Україна прагне європейської інтеграції і поступово імплементує вимоги Ради Європи щодо модернізації мовної освіти. Досвід інших держав, які впроваджують ключові положення європейської мовної політики, спрямованої на багатомовну освіту, видається цінним і має досліджуватися. Німеччина є однією з країн, де питання навчання іноземних мов розв'язується на рівні теорії і практики, а причиною цього є насамперед структура сучасного німецького суспільства. Його багатокультурний і мультилінгвальний характер спонукає систему освіти до пошуку ефективних форм і методик навчання іноземних мов, реорганізації та реструктуризації змісту іншомовного навчання іноземних мов насамперед у галузі шкільної освіти. Тому, на наш погляд, вивчення досвіду ФРН саме в цьому питанні є доцільним.

Дослідження, що стосуються розвитку засад мовної політики в освітній галузі, у науковій літературі Німеччини представлені документами європейського та національного рівня, публікаціями щодо проблем іншомовної освіти, які торкаються як питань історії, так і сучасного стану (К. Шрöder (K. Schröder), Ф.-Й. Майснер (F.-J. Meissner), Г. Фішер (G. Fischer), Р. де Сілла (R. de Cillia), а також у роботах, які присвячені питанням формування та розвитку мовної політики, її впливу на дидактику іноземних мов та шляхів реалізації розроблених та прийнятих на рівні ЄС пропозицій (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch), Г.-Ю.Крум (H.-J. Krumm), Г. Кріст (H. Christ)).

Емпіричні дослідження стосуються насамперед вивчення питань потреби у знаннях мови (К.-Р. Бауш (K.-R. Bausch)), використання іноземних мов та особливостей їх вибору, специфіки їх вивчення у прикордонних регіонах (А. Геллерт-Новак (A. Gellert-Novak)), обмінів та навчання за кордоном (К. Алікс (C. Alix)).

*Мета статті* – вивчити особливості організації навчання іноземних мов у школах Німеччини з огляду на впровадження вимог Ради Європи й реалізації засад європейської мовної політики.

Мовна освіта в будь-якій країні світу розвивається під впливом мовної політики держави. Мовна ж політика формується під впливом таких чинників: *суспільного* (зміна мовного ландшафту країни внаслідок міграційних процесів позначається на структурі суспільства); *політичного* (інтеграція спричиняє зміни у внутрішній та зовнішній політиці держави); *економічного* (глобалізація в економічній сфері, спільні проекти, економічна інтеграція, створення ринку праці в європейських межах); *гуманітарного* (гуманізація суспільства, доступ до джерел інформації, технічні можливості); *національного* (традиційне

ставлення до мовної освіти та вивчення іноземних мов) [1, с. 104].

Найважливішим інструментом мовної політики є навчання іноземних мов. Поряд з організованим, тобто керованим, навчанням у межах системи іншомовної освіти суттєву роль відіграє некероване навчання, наприклад, в умовах еміграції. Цей тип навчання іноземних мов можна лише умовно назвати інструментом мовної політики, тому що він не підлягає жодному контролю і підтримується лише з метою інтеграції іноземців до суспільства.

Використання іноземних мов у суспільстві є ще одним із чинників формування мовної політики. Сферами впливу постають парламент, уряд, судова система, радіо й телебачення, а також реклама. Тож керованим використанням іноземних мов у цій царині є лише відносним, хоча значущість використання іноземних мов саме в цих установах є досить високою. Політика шкіл щодо іншомовної підготовки є складником освітньої політики, але школи в Німеччині часто самостійно визначають ключові питання викладання та навчання іноземної мови, тож несуть відповідальність за це. Термін «мовна політика школи» (Schulsprachenpolitik), за визначенням Г. Кріста, означає всі політичні заходи, що регулюють викладання і навчання іноземних мов у закладах освіти [3, с. 105]. Г.-Ю. Крумм розуміє під мовною політикою школи ті положення та регуляторні акти, що стосуються мовної пропозиції у системі шкільної освіти, і охоплює як заняття з рідної, так і з іноземної мови. Мовна політика школи встановлює мову викладання, а також обов'язкові для вивчення іноземні мови, мови за вибором, послідовність та час їх уведення в навчальний процес [6, с. 286]. Внутрішня політика шкіл щодо мовної підготовки має узгоджуватися із положеннями державних органів освіти щодо навчання іноземних, другої та мов мігрантів.

Дискусійними питаннями внутрішньої мовної політики шкіл щодо іншомовної освіти залишаються на сьогодні кілька питань. На нашу думку, їх слід розглянути більш детально через їх актуальність не тільки у Німеччині, але й в інших країнах.

Питання про *вік*, у якому має розпочинатися вивчення іноземних мов, обговорюється на всіх рівнях. У XIX столітті прийнято рішення про те, що вивчення іноземних мов має розпочинатися у віці 11–12 років. Аргументом на користь такої думки був той факт, що в цей період має бути завершено вивчення рідної мови на базовому рівні, тож у подальшому ці знання будуть закріплюватися шляхом активного використання мови в повсякденному житті.

У 90-х роках XX століття після численних спроб у практику було впроваджено вивчення іноземних мов у межах початкової освіти, але моделі раннього навчання іноземних мов у країнах Європи суттєво відрізняються. Спільною позицією щодо раннього навчання є тільки сама ідея вивчення іноземних мов у початковій школі.

Іншим контроверсійним питанням після довготривалих дебатів залишається питання навчання мов *протягом життя* (lebensbegleitendes Lernen). Якщо мови можуть вивчатися у будь-якому віці, то процес навчання слід поширити на різні етапи системи освіти, від початкового вивчення у школі до навчання у вищій школі та у системі підвищення кваліфікації. Питання, що породжено попереднім, є *взаємодія установ*, що мають забезпечувати перманентне вивчення іноземних мов. Конфлікти виникають насамперед на етапах переходу від одного до наступного етапу шкільної, потім до вищої освіти, а згодом і до підвищення кваліфікації та перекваліфікації. Причинами такого роду конфліктних ситуацій є: розбіжності в підходах до викладання та навчання; невідповідності мети навчання; розбіжності у методах перевірки та оцінки знань на різних ступенях освіти, у різних типах навчальних закладів та в різних регіонах.

Науковці акцентують на необхідності узгодження всіх складників іншомовної освіти



на різних етапах її отримання, інакше всі зусилля будуть марними [3, с. 106].

Ще одним дискусійним питанням є питання про те, які *мови* мають пропонуватися для вивчення, для якої категорії осіб, з якою метою і у якій послідовності. У Середньовіччі, наприклад, навчання іноземних мов взагалі не контролювалося державою, навчати мови дозволялося будь-якій особі, яка нею володіла, переважно це була латина, але згодом у XV–XVI ст. навчали і «живих» європейським мов, якщо в цьому виникала потреба (наприклад, комерсантів, мешканців прикордонних регіонів). Ситуація змінилася у XVIII–XIX ст., коли з розвитком економічних зв'язків, з можливостями подорожувати та ін. постала потреба в міжнаціональному спілкуванні (пріоритетними в Німеччині на той час стали спочатку французька, потім англійська мови). У перші повоєнні роки (XX ст.) мовна пропозиція включала провідні європейські мови з огляду на політичну доцільність та потреби, пов'язані з розвитком торговельних, економічних, культурних і наукових зв'язків. Так, домінуючими у ФРН були англійська та французька мови, у НДР – російська.

У другій половині XX століття у ФРН, яка у 60-ті роки запрошувала іноземців для роботи, мови сусідів, мови національних меншин і мови мігрантів не були представлені в іншомовній пропозиції системи шкільної освіти, хоча частка неавтентичного населення суттєво зросла за рахунок сімей іноземних працівників. Дослідники звертають увагу на те, що іншомовна пропозиція мала орієнтований на зовнішній світ характер і була *євроцентричною* за своєю природою, а потреби та проблеми комунікації в середині країни залишалися поза увагою.

Наприкінці XX століття кількість мов, пропонованих для вивчення у школах Німеччини, зросла, більш того, пріоритети щодо окремих груп мов дещо змінилися. Англійська та іспанська, як мови внутрішньо європейського використання, розглядаються нині як світові мови, до навчальних планів шкіл внесено неєвропейські мови, мови національних меншин, мови сусідів та мови мігрантів. Отже, у Німеччині завдяки ініціативам європейських установ розпочалася й успішно впроваджується в життя *диверсифікація* іншомовної пропозиції.

Говорячи про ситуацію з іншомовною освітою в Німеччині, слід зауважити, що очевидними є зміни мети навчання іноземних мов. Думка про те, що іноземні мови необхідні передусім для спілкування за межами Німеччини, і нині є актуальною, але до неї додалися також і деякі інші ідеї. Насамперед полікультурність суспільства демонструє присутність інших мов у безпосередньому повсякденному оточенні, на робочому місці, у магазині, транспорті, суспільних установах, місцях відпочинку, засобах масової інформації, і доводить необхідність знань іноземної мови в повсякденному житті у своєму місті, спонукає до її вивчення. Нове ставлення громадян до вивчення іноземних мов наповнює процес навчання *новим змістом*, переслідує *інші цілі* та потребує *нових методів та форм* роботи. Слід зазначити, що багатокультурний та мультлінгвальний склад груп створює нові, сприятливі умови для формування та розвитку комунікативних навичок та пропонує нові, більш ефективні форми роботи.

Дискусійним і нерозв'язаним питанням залишається *навчання мігрантів* рідної та німецької мови. Не викликає сумніву необхідність регулярних занять для мігрантів та їх дітей з двох причин. По-перше, регулярні заняття з німецької мови, яка є мовою країни їх перебування, необхідні для того, щоб інтегруватися до суспільства, тож навчальний процес має бути керованим і забезпечувати мігрантів усіма необхідними для спілкування з носіями мови знаннями.

По-друге, регулярні заняття з рідної мови створюють умови, за яких учні засвоюють її

не тільки як мову батьків, мову сімейного спілкування, а й мають можливість вивчати мову походження як мову культури свого народу. Це стосується мігрантів усіх вікових груп, але особливо молоді. За останні десятиліття проблема навчання мігрантів рідної мови як другої отримала теоретичне обґрунтування і частково упроваджена у практику, але залишається ще й досі нерозв'язаним питання про те, повинні школи навчати дітей мігрантського походження окремо, за розробленими спеціально для них навчальними планами та програмами, чи мають одразу інтегрувати їх у класи, паралельно проводячи для них спеціальну мовну підготовку.

Хоча у ФРН розв'язання питань освітньої та культурної сфери є прерогативою федеральних земель, все ж має місце тенденція до визначення першої іноземної мови на рівні центральних органів освіти, і нею нині є англійська, але в окремих регіонах, зважаючи на їх особливі потреби через неоднорідність суспільства або близькість до кордону, першою іноземною в межах регіону обирається французька.

Зважаючи на пріоритетне вивчення в системі освіти англійської як першої іноземної мови, Г.-Ю. Крумм охарактеризував ситуацію з політикою шкіл щодо навчання іноземних мов так: «Найвпливовішою сферою непрямого впливу мовного імперіалізму є школа». Посилаючись на нестачу коштів та бажання батьків, школи припускаються іноді обмеження іншомовної пропозиції. Початок вивчення іноземних мов з англійської призводить до фатального впливу: після англійської важко мотивувати до вивчення інших іноземних мов. Тож слід розпочинати вже в дитячому садку ознайомлювати дітей з мовою оточення, мовою сусідів, мовою мігрантів, тобто тими мовами, які є навколо, а лише у віці 6–8 років, коли діти починають слухати музику та використовувати комп'ютер, можна пропонувати для вивчення англійську. Більше того, на думку Г.-Ю. Крумма, вимога щодо «рідна + 2 іноземні», принаймні що стосується гімназій та університетів, видається недостатньою. Дійсно спрямованою на багатомовність моделлю для Німеччини, як і Європи в цілому, має стати «рідна мова + 3 іноземні», а саме: мова оточення (*Begegnungssprache*), мова міжнародного спілкування (*internationale Verkehrssprache*) та мова особистісного профілю (*Sprache mit persönlichem Profil*) [9, с. 4–5].

Як зауважує Г.-Ю. Крумм, система освіти по-різному реагує на мовну ідентичність учнів, закликаючи брати до уваги та підтримувати діалектний характер мови, наприклад, у початкових класах, і прагнучи інтегрувати дітей іноземного походження за рахунок навчання німецької мови, не підтримуючи їх мовну ідентичність. У Німеччині соціальний складник є одним із найвагоміших у визначенні пропонованих для вивчення в системі шкільної освіти мов. Особливість Європи, частиною якої є Німеччина, полягає в тому, що на відміну від інших континентів, національні держави, починаючи з вісімнадцятого століття, формували орієнтовану на одномовність спільноту з відповідною ідеологією гомогенного суспільства, «антропологічними константами якої були одномовність та єдність походження» [9, с. 6]. Упровадження багатомовності як вимога мовної політики об'єднаної Європи можливе лише за умов визнання мови походження учнів, їх мовної, культурної ідентичності, урахування їх бажання та їх потреб.

Дещо в цій царині вже зроблено. Так, характерною рисою німецької мовної шкільної освіти є широка мовна пропозиція та значна кількість годин, що відводиться на вивчення іноземних мов. Це становить близько 16 % загальної кількості навчальних годин, у той час як середній показник Європи – 11 %. Останнім часом мовна пропозиція у школах стала більш диференційованою та різноманітною. Окрім традиційних для Німеччини класичних (грецької та латинської) мов, а також сучасних (англійської, французької, іспанської тощо), деякі

школи пропонують і екзотичні мови – японську, китайську, турецьку.

У Німеччині домінуючою у школах усіх рівнів та на всіх ступенях шкільної освіти залишається англійська мова. Гімназисти вивчають її протягом 7–9 років, а учні основних, реальних шкіл – 6. Рівень знань, на думку дослідників, незалежно від типу школи та терміну навчання більш аніж скромний, а з позиції практичного володіння навіть мало помітній. Англійська мова має проблеми предмета масового вивчення. Є безліч мало мотивованих учнів та дуже мало зацікавлених учителів. Німецькі вчителі стосовно навчання кваліфікованого усного мовлення лінгвістично та методично не підготовлені. Ця проблема відома майже всім країнам Європи. Уведення вивчення курсу англійської мови вже на початковому етапі навчання призвело лише до того, що 90 % учнів відтепер у школі вивчають англійську мову протягом 8–11 замість 6–9 років з тим же результатом. Інші мови вивчаються переважно у межах білінгвального навчання. З-поміж основних причин такої мовної пропозиції можна назвати три:

1. Бажання батьків, не дуже обізнаних у питання мовної політики.
2. Інертність системи.
3. Відсутність бажання у Міністерства фінансів витратити кошти на перебудову системи, яка працює.

Частково фрагментарні знання англійської мови компенсуються в дорослому житті за рахунок мовних курсів та поїздок на відпочинок.

Покращення рівня навчання та викладання іноземної мови має якісний та кількісний аспекти. Кількісний аспект пов'язаний: зі скороченням кількості часу, відведеного на вивчення англійської мови на сучасному етапі (до 6 років) та створення додаткових можливостей для мотивованих школярів; передачею вивільненого часу на вивчення альтернативних мов (мов сусідніх держав, інших європейських мов, мов національних меншин тощо); перегляд статусу англійської мови як обов'язкової першої іноземної.

Якісний аспект є теж дуже важливим. Наголошується на тому, що викладання англійської мови не є «придатним» для умов Європи. Англійська вивчається як мова міжнародного спілкування без урахування мовної та культурної проблематики континенту. Викладання англійської мови, щоб бути ефективним у Європі, має відповідати таким умовам:

- Навчати мови з урахуванням її ролі як мови міжнародного спілкування саме у Європі. Це має відбитися в навчальних матеріалах.
- Надавати інформацію про інші мови світу за рахунок зіставного аналізу.
- Викладати англійську мову так, щоб на її базі уможливити вивчення інших мов (інтернаціоналізми, універсалії у граматиці, фонетиці, слова та морфемі, що мають місце в різних мовах).
- Ознайомлювати з різними техніками навчання та різними видами комунікативної діяльності.

Загальними для викладання іноземної мови в межах Європи мають бути такі положення:

1. Мовленнєва компетенція та повсякденна культура мають бути в центрі уваги.
2. Заняття повинні мати ознаки комунікативного тренінгу. На заняттях необхідно обговорювати актуальні теми, а саме: мова – культура та ідентичність – втрата мови, зникнення мови – багатомовність – влада на підставі мовного чинника, мовний імперіалізм – роль міжнародних мов – зміни мови – рівні та стилі мови.

3. Наразі актуальним є викладання мови з урахуванням міжкультурного компонента, що розуміють як розгляд чужої мови та культури зблизька, а не дистанційно [10].

Нині змінюються пріоритети у викладанні іноземних мов у європейських країнах. Вони змінюються не кардинально, а відбувається своєрідний зсув, увага вже не акцентується на питаннях навчання державної, іноземної, рідної мови чи мови нацменшин, а починається «тяжіння до загального поняття мови». О. Коваленко наголошує з цього приводу: «У Європі звертається увага на важливість вивчення мови взагалі, на вироблення спільних підходів і розуміння того, наскільки важлива мова в навчальному процесі» [2, с. 4].

Отже, підводячи підсумки, слід зауважити таке. Концепція багатомовності, в основу якої покладено ідею рівності всіх мов і культур у Європейському Союзі, сприяння їх розвитку та пропагування, сприяли появі у шкільній пропозиції мов, які раніше вважалися екзотичними. Нині в них виникла потреба, а причин цього є кілька: розвиток економіки країн, зміцнення міжнародних контактів, інформатизація суспільства, можливість доступу до мов через усесвітню мережу Інтернет, через соціальні мережі (комунікація на особистісному рівні), можливості навчання, працевлаштування та відпочинку за кордоном, бажання залучитися до скарбів світової культури і літератури, науковий пошук тощо.

Система освіти Німеччини відповідно до вимог Ради Європи запроваджує ключові положення концепції багатомовності, а саме: відбувається диверсифікація пропонованих для вивчення мов, в тому числі і за рахунок мов нацменшин, мов мігрантів, екзотичних мов; змінюється порядок уведення іноземних мов; використовується перша англійська як основа для вивчення подальших іноземних мов; збільшується кількість іноземних мов, обов'язкових для вивчення в системі шкільної освіти; використовуються методики паралельного вивчення іноземних мов; проводиться пропагування європейських мов, особливо інтенсивно інформація про іноземні мови поширюється серед батьків. З іншого боку, Німеччина перебуває у стані внутрішнього іншомовного освітнього конфлікту: з одного боку, країна не може відмовитися від тих традицій, які склалися протягом багатьох століть (викладання латини та давньогрецької мов як іноземних у системі гімназійної шкільної освіти), а з іншого – як одна з ключових країн ЄС Німеччина не може ігнорувати вимоги ЄС і не враховувати соціально-політичного складника у процесі формування мовної політики держави та політики шкіл щодо іншомовної освіти.

У цілому слід визнати, що досвід ФРН щодо організації іншомовного навчання в системі іншомовної освіти в контексті європейської інтеграції є позитивним, має ґрунтовно вивчатися, а його окремі елементи мають використовуватися у практиці вітчизняної системи освіти.

### Література

**1. Гаманюк В. А.** Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика: [монографія] / Віта Анатоліївна Гаманюк. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. – 376 с. **2. Коваленко О.** Знання іноземної мови – це не примха, а необхідність часу / О. Коваленко // English. – 2011. – № 1 (529). – С. 4–5. **3. Christ H.** Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen / H. Christ // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen; Basel: A. Francke, 2007. – S. 102–110. **4. Christ I.** Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit / I. Christ // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 1997. – № 8 / 2. – S. 147–159. **5. Döbert H.** Trends in Bildung und Schulentwicklung: Deutschland und Europa [Електронний ресурс] / H. Döbert. – Режим доступу: [http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/trends\\_doebert\\_1.pdf](http://www2.dipf.de/publikationen/tibi/trends_doebert_1.pdf). – Заголовок з екрана. **6. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** / [H. Barkowski, H.-

J. Krumm]. – Tübingen; Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 S. 7. Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – Tübingen; Basel : A. Franke Verlag, 2007. – 656 s. 8. Hüllen W. Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens / W. Hüllen. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2005. – 184 s. 9. Krumm H.-J. «Bunt ist besser als nur deutsch» Mehrsprachigkeit und europäische Identität [Електронний ресурс] / H.-J. Krumm. – Режим доступу : [http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb\\_pe3/FileDownloads/ifu\\_02vortrag\\_krumm.pdf](http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe3/FileDownloads/ifu_02vortrag_krumm.pdf). – Заголовок з екрана. 10. Schröder K. Den Fremdsprachenunterricht der Schule verbessern. Eine Analyse aus deutscher Sicht [Електронний ресурс] / K. Schröder. / [Consultation Conference Languages Learning Diversity (10. April 2003) / Workshop Improvising Languages Learning in Schools]. – Режим доступу : [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc342\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc342_de.pdf). – Заголовок з екрана.

УДК 37.035.3 (045) (477)

*Тетяна Євтухова*

### **ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ТА ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА СТОРІНКАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ФАХОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВИДАННЯ**

Євтухова Т. А. Проблема трудового виховання та всебічно розвиненої особистості на сторінках регіонального фахового педагогічного видання.

Стаття висвітлює питання трудового, екологічного, патріотичного виховання учнів навчальних закладів, порушені у працях сучасних дослідників. Проаналізовано праці науковців з проблем усебічного і гармонійного розвитку особистості, і зокрема трудового, патріотичного, екологічного виховання, на сторінках фахового періодичного видання «Гуманізація навчально-виховного процесу» з 2001 р. по 2006 р.

*Ключові слова:* збірник наукових праць, трудове, екологічне, патріотичне виховання, учні, трудова підготовка, трудове навчання, підростаюче покоління.

Євтухова Т. А. Проблема трудового воспитания и всесторонне развитой личности на страницах регионального специализированного педагогического издания.

В статье рассматриваются вопросы трудового, экологического, патриотического воспитания учащихся, поднятые в работах современных исследователей. Проанализированы статьи ученых, в которых изучаются проблемы всестороннего гармоничного развития личности, и в частности трудового, патриотического, экологического воспитания, на страницах специализированного периодического издания «Гуманизация учебно-воспитательного процесса» с 2001 по 2006 гг.

*Ключевые слова:* сборник научных трудов, трудовое, экологическое, патриотическое воспитание, учащиеся, трудовая подготовка, трудовое обучение, подрастающее поколение.

Yevtukhova T. A. The problem of labor education and well-rounded personality on the pages of the regional professional periodical pedagogical edition.

The article highlights the problems raised by researchers concerning labor, ecological, patriotic education of students. The scholars' works about the problems of well-rounded personality development are analyzed as well as labor, patriotic, ecological issues of education on the pages of the professional periodical edition «Humanization of the Educational process» from 2001 to 2006 are considered.

*Key words:* periodical edition of scientific works, labor, ecological, patriotic education, students, labor training, labor learning, younger generation.

Сьогодення України вимагає реформ у всіх ланках освіти, забезпечення економічних і насамперед педагогічних умов для професійної самореалізації особистості. Дедалі все більше наголошується на якості освіти, приділяється увага універсальності підготовки випускника, його інформатизації, адаптованості до ринку праці.

На цьому тлі актуальним стає творче використання здобутків і традицій вітчизняної педагогіки. Вивчаючи історико-педагогічну спадщину, сучасні науковці прагнуть віднайти витоки провідних наукових ідей, які мають відіграти значну роль у процесі реформування освіти на шляху входження України до європейського освітнього простору.

Нашу увагу привернули періодичні наукові фахові видання, а саме збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» «Гуманізація навчально-виховного процесу», який, на наш погляд, виконує роль оперативного поширювача і зберігача науково-теоретичної й оперативно-практичної інформації задля забезпечення поступального розвитку наукових досліджень і сприяння вдосконалення практичної діяльності в галузі педагогічної науки. Нас цікавлять сучасні дослідження таких нагальних освітніх проблем, як теорія і практика трудового й екологічного виховання, їхнє розв'язання в науковому доробку педагогів минулого.

Слід зазначити, що науковці неодноразово зверталися до проблеми друкованих засобів масової інформації аби проаналізувати їхню фахову різноманітність (Т. Завгородня, О. Коновець, М. Кухта, Г. Щука та ін.). Натомість не зазнали належного аналізу періодичні фахові видання щодо питань трудового й екологічного виховання.

*Метою статті* є розгляд спеціалізованого періодичного видання «Гуманізація навчально-виховного процесу» із 2001 по 2006 рр. на предмет аналізу статей, у яких автори висвітлюють проблеми трудового й екологічного виховання учнівської молоді в різноманітних навчально-виховних закладах України.

Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» є фаховим із педагогічних наук. Започатковано його було у 1996 р. кафедрою педагогіки Слов'янського державного педагогічного інституту (нині ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»). Ідея належить двом талановитим особам – фахівцю в галузі історії педагогіки, кандидату педагогічних наук, доценту Інзі Петрівні Внуковій і всебічно обізнаній особистості – кандидату педагогічних наук, професору Валерію Івановичу Сипченку. На сучасному етапі наукове видання нараховує 71 випуск і 15 спецвипусків. Збірник користується повагою і попитом серед освітян України, Росії, Азербайджану, Польщі, Болгарії. На його сторінках друкуються відомі й молоді науковці, здобувачі, студенти і магістранти, що роблять свої перші наукові кроки, педагоги-практики навчально-виховних закладів.

Питання, що розкривають автори у своїх працях, різнобічні, актуальні для сучасної освіти, такі, що потребують нагального розв'язання. Педагоги-науковці пропонують шляхи подолання труднощів і знаходять оптимальні, раціональні рішення проблем.

На нашу увагу заслуговують статті, у яких порушуються питання трудового й екологічного виховання учнів у навчальних закладах.

Так, звертаючись до спадщини педагогів минулого, Е. Панасенко у своїй статті описує теоретичні погляди Я. Чепіги щодо розбудови української національної школи. Педагогічна скарбниця Я. Чепіги нараховує 139 праць, у яких порушувалися нагальні питання освіти:

побудова системи освіти, навчання рідною мовою, форми і методи навчання тощо. Я. Чепіга піддавав критиці стару систему освіти, говорячи про те, що національне виховання не повинно бути показовим, із присмаком шовінізму, а підрастаюче покоління слід виховувати рідною мовою на засадах народних традицій і звичаїв, з урахуванням здобутків історії і культури.

Працюючи над створенням проекту національної школи в межах Російської імперії, Я. Чепіга висунув вимоги, завдання, постулати щодо побудови української школи. Як і майже 100 років тому прозорливі слова педагога залишаються значущими для сьогодення: «грухлявий організм сучасної схоластичної школи не можна оздоровити латками на ньому, тут потрібна радикальна операція і навіть руйнування всіх вигаданих підвалин і основ ...».

Авторка зазначає, що за укладеним проектом школа ділилася на два ступені: перший – 2 роки навчання, другий – 4. Програма навчання дітей на першому ступені передбачала прогулянки на природу, заняття домашнім господарством: годування свійської худоби, посилену добровільну працю на земельних ділянках, у садах тощо. Протягом двох років учні не отримують теоретичних знань, а відомості з галузей знань надаються вчителями засобами народних казок, поезії, пісень. Велику увагу приділено ролі книжки та знанням із рідної мови [7, с. 11–15].

Скарбницю педагогічної мудрості презентує стаття М. Головкової «Розкриття сутності «принципу природності» на сторінках журналу «Учитель» у 70-х роках ХІХ ст.». Підвалини гуманістичного навчання й виховання закладено Я. Коменським, який обґрунтував загальнопедагогічний принцип виховання дитини згідно з її природними здібностями, індивідуальністю. Цей принцип педагог уважав вищим принципом будь-якого виховання, що не суперечить природі дитини. Педагоги на сторінках журналу «Учитель» постійно висвітлювали ідеї навчання і виховання дітей в умовах «відкритого неба, лісів, лугів, садів». Отже, принцип індивідуального підходу, особистісно зорієнтованого навчання сягає далекого минулого [1, с. 21–25].

Формування рис патріотизму учнів початкової школи розкриває у своїх статтях О. Коркішко [3; 4]. Авторка зазначає, що еколого-патріотичні знання входять до системи загальнолюдської культури, а серед компонентів патріотизму належне місце посідають охорона і бережливе ставлення до природи рідного краю, навколишнього середовища. Тож формування патріотичних почуттів прямопропорційно залежить від залучення школярів до культурної спадщини українського народу.

Аналізуючи працю В. Сухомлинського «Природа, праця, світогляд» О. Коркішко погоджується з думкою великого педагога, що «природа – не тільки середовище навколо нас, а й всенародне добро і багатство, за яке кожний громадянин-патріот нашого суспільства відповідає – це червона нитка світоглядних переконань...». Далі дослідницею наводяться принципи екологізації процесу навчання та формування в дітей екологічної культури: любов до рідного краю, народу, родини; зростання екологічної свідомості; усвідомлення людиною себе як частки природи, відповідальне ставлення до природних багатств як національних цінностей; здобуття необхідних екологічних знань; залучення дітей до природоохоронної діяльності тощо.

Фахівець із патріотичного виховання звертає увагу на національні свята: Дні Конституції, Незалежності, Соборності України, Свято козацької слави, народно-релігійні свята весняно-літнього, осінньо-зимового циклів, сімейні свята, засновані на важливих подіях у родині і присвячені дням народження і ювілеям членів сім'ї, пам'яті померлих родичів, а також Дні родини, матері, батька. Також розкрито їхній виховний вплив на особистість молодшого школяра.

О. Коркішко акцентує, що саме виховний процес у початковій школі слугує фундаментом для подальшого еколого-патріотичного виховання, що має позитивний вплив на розвиток особистості [3, с. 162–170].

Спираючись на концепцію патріотичного виховання, авторка акцентує на таких патріотичних цінностях, як: вияв любові до батьків, рідних, живої природи, шанування національної історії і традицій тощо. Зазначено, що виховання патріотизму молодших школярів відбувається під час вивчення «рідної мови та літератури, природознавства, народознавства, предметів художньо-естетичного циклу (музика, образотворче мистецтво), трудового навчання», у позанавчальний час.

Дослідниця у статті детально зупиняється на системі позаурочної роботи з патріотичного виховання, що досягається виконанням низки завдань: «формування самосвідомості, відповідальності..., суспільної ініціативності й активності, готовність працювати на благо свого народу та Батьківщини...; виховання дисциплінованості, працьовитості, турботливості, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу та довкілля». Визначено закономірності виховного процесу, вимоги до його організації, указано залежність результатів позаурочної роботи від взаємодії учасників навчально-виховного процесу, доброзичливого мікроклімату, взаємоповаги, вибір учнями форм проведення занять, постійне психолого-педагогічне діагностування учнів, корекція взаємин учнів із педагогами позашкільних закладів тощо.

О. Коркішко означила принципи позакласної роботи: добровільності, особистого орієнтування, системності. Указано загальновідомі форми її проведення: масові (вечори, конференції, зустрічі з ветеранами праці, конкурси, фестивалі, виставки, олімпіади тощо), групові (гуртки, екскурсії, походи, тематичні свята), індивідуальні (бесіди, доручення, колекціонування). Визначено напрями позаурочної виховної роботи: світоглядний, суспільно-корисний, трудовий, пізнавально-розвивальний, художньо-естетичний, військово-спортивний та методи до них. Зупинимось на трудовому і суспільно-корисному напрямі і конкретизуємо форми: трудовий – свято зустрічі птахів, першої борони, організація виставок, виготовлення гербаріїв, альбомів, написання газет тощо; суспільно-корисний – догляд за могилами воїнів; участь в екологічних акціях, експедиціях, походах.

На наш погляд, О. Коркішко вдало представила систему патріотичного виховання в позаурочний час у вигляді схеми, що ілюструє зміст, мету, завдання, закономірності виховного процесу, принципи, напрями, форми і методи позаурочної роботи.

Отже, виховання гідного громадянина своєї держави залежить не тільки від об'єктивних і суб'єктивних чинників, а й від правильно продуманої системи виховної роботи [4, с. 99–103].

Науковцем М. Кареліним проаналізовано спадщину українських педагогів другої половини XIX століття О. Духновича, І. Жука, Т. Лубенця, М. Корфа, К. Ушинського, В. Фармаковського, І. Франка, М. Хитькова, П. Христіановича щодо трудового виховання учнів у загальноосвітніх закладах.

Так, автор зазначає, що відомий педагог О. Духнович, маючи на меті виховання високоморальної особистості, особливо наполягав на обов'язковості праці, адже основою моральної добропорядності вважав працездатність людини, що формується не тільки у процесі оволодіння знаннями у школі, а й у безпосередній трудовій діяльності. Він одним із перших сформулював умову наявності в кожній школі свого городу і саду, де б діти «у науці правильного землеробства вправлялися».

Справедливо зазначається, що О. Духнович став першим українським педагогом, у



працях якого знаходимо теоретичне обґрунтування мети і завдань трудового навчання, визначення його як засобу всебічного виховання, також науковець окреслив зміст і методи трудового навчання за видами праці.

Автор зазначає, що «Праця в її психічному і виховному значенні» (1860 р.) видатного науковця Костянтина Ушинського в науковому загалі визначається методологічною основою для розв'язання багатьох важливих проблем трудового виховання. Розглядаючи науковий доробок відомого педагога, М. Карелін зауважує, що корисним для здоров'я і таким, що стимулює всебічний розвиток дитини, К. Ушинський уважав чергування фізичної та розумової праці, він називав його одним із основних принципів правильної організації дитячої праці. Відтак відомий російський педагог наполягав на введенні уроків праці, створенні при міських школах майстерень, а при сільських – шкільних ділянок. Особливу увагу К. Ушинський приділяв ознайомленню дітей із сільськогосподарською працею, вбачаючи в ній неабияке виховне значення. На думку талановитого педагога, кожна сільська школа повинна була мати земельну ділянку для організованої педагогічної праці.

Розглядаючи праці М. Корфа – відомого педагога другої половини ХІХ ст., М. Карелін зазначає, що той продовжив ідеї К. Ушинського. Ремісниче навчання, на думку за М. Корфа, буде корисним додатком до класних занять із різних предметів і буде сприяти розумовому та фізичному розвитку дітей, навчає їх елементів різних ремесел, які можуть бути використаними в подальшому житті після навчання у школі.

Розглядаючи спадщину українського педагога Т. Лубенця, дослідник визначив його ідеї щодо організації трудового навчання. Так, видатний педагог уважав, що ручна праця повинна приносити реальну користь селянам, діти яких мали навчитися виготовляти граблі, вила, уміти полагодити сани, зробити вісь у воза або натягти на неї колесо.

У своїй статті М. Карелін проаналізував деякі думки й корисні пропозиції щодо організації трудового навчання школярів українського педагога Я. Чепіги. Відомий педагог уважав ручну працю у школі умовою гармонійного розвитку дитини, зазначаючи, що необхідно дбати, щоб ручна праця не обернулася на чисто механічну, де не стільки творчість і самодіяльність мають місце, скільки копіювання за шаблоном, оскільки, на думку педагога, у ручній праці мають культивуватися творчість, фантазія, розум і воля. Ручна праця, на думку Я. Чепіги, слугує засобом ознайомлення учнів із виробничим оточенням (вивчення сільськогосподарської техніки, екскурсії на промислове виробництво).

М. Карелін зосереджує увагу на педагогічних міркуваннях щодо трудового навчання відомого письменника І. Франка, який розглядав працю як важливу суспільну категорію, без якої неможливий прогрес суспільства. Цікавими є погляди І. Франка на організації таких шкіл, де б загальна освіта поєднувалася із трудовим навчанням і вихованням, а праця ставала засобом всебічного виховання дитини.

Український письменник постійно наполягав на створенні шкіл із органічним поєднанням ґрунтового розумового виховання з трудовим.

Вимагали від школи навчання учнів різноманітних видів праці і зазначений М. Кареліним український педагог В. Фармаковський, а П. Христіанович акцентував увагу на наданні дитині знань, необхідних для життя, сприянні її фізичному розвитку, розвитку поваги і прихильності дитини до «чорної» праці [2, с. 75–81].

Цікавим, на наш погляд, є визначення трьох понять «трудове виховання», «трудова підготовка» і «трудове навчання» у статті Г. Лях. Авторка впевнена, що трудова підготовка і трудове навчання входять до змісту поняття «трудове виховання», тому що у процесі трудового виховання формується готовність до трудової діяльності, трудова підготовка забезпечує учнів

системою теоретичних знань і практичних умінь. Трудове навчання спрямоване на вироблення у школярів трудових навичок і операцій.

Г. Лях зазначала, що в педагогіці існують близькі поняття «трудове виховання», «трудова підготовка», «трудове навчання», що розкривають сутність і завдання підготовки молодого покоління до життя і праці в нових умовах. Найширшим поняттям, на думку науковця, є трудове виховання, що містить і трудове навчання, і трудову підготовку. Трудове виховання – це сукупність дій вихователя і вихованця, яка забезпечує формування готовності до трудової діяльності. У свою чергу, готовність передбачає теоретичну, практичну і психологічну підготовку дітей і підлітків до праці. Отже, трудова підготовка є складником трудового виховання і передбачає: оволодіння системою знань про працю, загальноосвітніх і політехнічних знань про загальні основи виробничої діяльності людини, умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності; формування мотивів, потреб, позитивного ставлення до праці, прагнення і бажання сумлінно і відповідально працювати, бережливого ставлення до результатів праці і поваги до людей праці. Складником трудового виховання є також трудове навчання, яке означає процес навчання і вироблення у школярів умінь та навичок виконання тих чи тих трудових дій та операцій [5, с. 121–129].

Слід відзначити наукову статтю О. Олеярник «Професійна спрямованість старшокласників у педагогічній спадщині В. Сухомлинського», опубліковану у проаналізованому нами збірнику.

Дослідник зазначає, що праці, як основному засобу виховання та формування особистості, видатний науковець ХХ століття В. Сухомлинський надавав особливого значення серед різноманітних сфер діяльності людини. Трудове виховання, на думку педагога-науковця, – це, образно кажучи, гармонія трьох понять: треба, важливо і прекрасно. Воно досягає своєї мети, коли у процесі праці дитина пізнає світ, використовуючи нові знання. Удосконалюючи знаряддя праці, людина має змогу полегшити свої фізичні зусилля, а нові технології матимуть суттєвий вплив на якість і кількість виробленої продукції. В. Сухомлинський був упевнений в тому, що виховувати працелюбність і закріпити цю важливу рису можливо тільки в самому процесі праці [6, с. 156–161].

Отже, аналіз фахової періодики з висвітлення проблем трудового, екологічного, патріотичного виховання дає нам підстави вважати за доцільне використання і впровадження ідей видатних науковців у сучасну педагогічну практику для покращення стану виховання молоді і підготовки її до дорослої трудової діяльності, сумлінного ставлення до усвідомленого вибору професії.

Періодичні видання можуть слугувати не тільки джерелами наукової інформації, а й інструментом впливу на громадську свідомість, потужним поштовхом на особистість у формуванні національної гідності та для розв'язання актуальних освітянських проблем.

### Література

**1. Головкова М. М.** Розкриття сутності «принципу природності» на сторінках журналу «Учитель» у 70-х роках ХІХ ст. / М. М. Головкова // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. праць] / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. XV. – Слов'янськ : СДПУ, 2001. – С. 21–25. **2. Карелін М.** Українські педагоги другої половини ХІХ століття про трудове виховання учнів у загальноосвітніх закладах / М. Карелін // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. праць] / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. XXVIII. – Слов'янськ : СДПУ, 2005. – С. 75–81. **3. Коркішко О.** Підготовка майбутнього вчителя до позаурочної роботи з патріотичного виховання / О. Коркішко // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. праць] / [за заг. ред. проф.

В. І. Сипченка]. – Вип. XX. – Слов'янськ : СДПУ, 2003. – С. 99–103. **4. Коркішко О. Г.** Еколого-патріотичне виховання молодших школярів засобами народного календаря / О. Г. Коркішко // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. праць] / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. XV. – Слов'янськ : СДП, 2001. – С. 162–170. **5. Лях Г.** Проблеми трудової підготовки підростаючого покоління у зарубіжній педагогіці / Г. Лях // Гуманізація навчально-виховного процесу: [зб. наук. праць] / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. XXXI. – Слов'янськ : СДПУ, 2006. – С. 121–129. **6. Олеярник О.** Професійна спрямованість старшокласників у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / О. Олеярник // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. праць] / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. XXXII. – Слов'янськ : СДПУ, 2006. – С. 156–161. **7. Панасенко Е. А.** Концепція створення української національної школи у педагогічній спадщині Я. Ф. Чепіги / Е. А. Панасенко // Гуманізація навчально-виховного процесу: [зб. наук. праць] / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. XV. – Слов'янськ : СДПУ, 2001. – С. 11–15.

УДК 378.091(477)''19''

*Марина Єщенко*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК ДОВИШІВСЬКОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Єщенко М. Г. Організація та розвиток довшівської освіти у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ століття).

У статті досліджено організацію та розвиток довшівської освіти в Україні у другій половині ХХ століття. Узагальнено і проаналізовано ключові твердження законодавчої бази 1948–1990-х років. Визначено мету та завдання довшівської освіти досліджуваного періоду. Доведено, що довшівська підготовка виступала необхідним елементом системи «загальноосвітня школа – вищий навчальний заклад». Обґрунтовано правила прийому, навчання та зарахування до ВНЗ випускників підготовчих курсів і відділень. Установлено, що навчання на підготовчих відділеннях здійснювали висококваліфіковані викладачі, які використовували різноманітні технології навчання. Виявлено позитивний вплив навчання на підготовчих курсах і відділеннях для подальшого вступу до ВНЗ. Охарактеризовано різні види профорієнтаційної діяльності, що сприяли популяризації вищої освіти в Україні.

*Ключові слова:* безперервна освіта, вища освіта, ВНЗ, довшівська освіта, підготовчі відділення, підготовчі курси, підготовчі факультети, профорієнтація, слухачі, студенти, школа.

Єщенко М. Г. Организация и развитие довузовского образования в высших учебных заведениях Украины (вторая половина XX века).

В статье исследовано организацию и развитие довузовского образования в Украине во второй половине XX века. Обобщены и проанализированы ключевые положения законодательной базы 1948–1990-х годов. Доказано, что довузовская подготовка выступала необходимым элементом системы «общеобразовательная школа – высшее учебное заведение». Обоснованы правила приёма, обучения и зачисления в вуз выпускников подготовительных курсов и отделений. Обнаружено положительное влияние обучения на подготовительных курсах и отделениях для дальнейшего поступления в вузы.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, высшее образование, вуз, довузовское

образование, подготовительные отделения, подготовительные курсы, подготовительные факультеты, профориентация, слушатели, студенты, школа.

Yeshchenko M.G. Organization and development of pre-university education in higher educational institutions of Ukraine (the second half of the 20<sup>th</sup> century)

The article deals with the organization and development of pre-university education in Ukraine in the second half of the 20<sup>th</sup> century. The key regulations of the law base of 1948 – 1990 are generalized and analyzed. It is proved that pre-university preparation was necessary element for the system «secondary school – higher educational institution». The rules of admission, education and enrollment of the graduates of the preparatory courses and departments in an educational institutions are substantiated. The positive influence of education at the preparatory courses and departments for the further enrollment in an educational institutions was revealed.

*Key words:* lifelong learning, higher education, higher educational institution, pre-university education, preparatory departments, preparatory courses, preparatory faculties, career guidance, trainees, students, school.

Розбудова національної системи освіти, вихід вітчизняної науки й техніки на світовий рівень, інтеграція до європейського та світового освітнього простору вимагає високого рівня професійної підготовки підростаючого покоління. Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті вказують на необхідність підвищення загальнокультурного рівня випускників та їхньої професійної орієнтації.

Накопичений вітчизняною історією досвід розвитку довшівської освіти в Україні у другій половині ХХ століття становить вагомий інформаційний пласт, який недостатньо вивчений і, відповідно, не відображений у науковій літературі. Аналіз історико-педагогічних досліджень, присвячених питанню довшівської освіти в Україні другої половини ХХ століття та виявлення головних тенденцій становлення довузівської підготовки наразі сприятиме, на нашу думку, уникненню помилок і віднайденню засобів оптимізації довшівської освіти в умовах сьогодення.

Вивчення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що проблема розвитку безперервної освіти, у тому числі й довшівської, була в центрі уваги вітчизняних науковців. Суттєвий внесок у розроблення концептуальних тверджень довшівської підготовки зробили: Л. Апостолов, В. Бабаєв, П. Говоров, І. Гусь, Г. Жовта, М. Капелевич, І. Кривонос, Л. Лазаренко, С. Мауріна, А. Нестеренко, Л. Новікова, І. Сладких, С. Сошенко, В. Тарасевич та ін.

Філософсько-соціологічні, управлінські аспекти проблеми довшівської освіти знайшли своє відображення у працях сучасних науковців: Ю. Ніколаєва, І. Совгир, Г. Філіпчука, Н. Чернова та ін. Дидактичні аспекти управління якістю шкільної та довшівської освіти висвітлено в наукових розвідках Н. Бібік, В. Бондаря, М. Бурди, Н. Буринської, С. Гончаренка, С. Ковалевського, В. Мадзігона, В. Маслової, В. Паламарчук, Є. Павлютенкова та ін.

Проблема розвитку довшівської освіти стала предметом наукового пошуку багатьох науковців у таких напрямках: організаційно-педагогічні засади навчання слухачів факультету довшівської підготовки (І. Бичкова); професійне самовизначення старшокласників в освітньому процесі системи довшівської підготовки (Л. Кравчук); активізація пізнавальної діяльності слухачів підготовчого відділення, зорієнтованих на здобуття педагогічної професії

(Л. Ройко); педагогічні умови довишівської підготовки учнів (Н. Самаркіна); організаційно-педагогічні засади управління центром довишівської підготовки вищого навчального закладу (Е. Фатєєва); довишівської підготовки майбутніх студентів у системі безперервної педагогічної освіти (В. Федяєва); соціально-педагогічні умови функціонування системи довишівської освіти (Д. Філіппов) тощо.

*Мета статті* полягає у ґрунтовному аналізі проблеми організації та розвитку довишівської підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині ХХ століття.

Питання якості вищої освіти завжди перебували в поді посиленої уваги фахівців вищої школи. У другій половині ХХ століття у зв'язку з підвищенням вимог до якості вищої освіти ці питання набули особливого значення. Зокрема, мала місце проблема вдосконалення методів і форм підготовки кадрів вищої кваліфікації. Як один із заходів розв'язання цієї проблеми було запропоновано розширення мережі довишівської підготовки.

У другій половині ХХ століття довишівська підготовка в різних навчальних закладах була необхідним елементом системи «загальноосвітня школа – вищий навчальний заклад».

Ґрунтовне ознайомлення з документами періоду післявоєнної відбудови народного господарства дозволило визначити певні особливості, а саме:

– відсутність бажання виробничої молоді вступати у ВНЗ, що спричинило розбіжності в соціальному складі вищої школи з соціальною структурою суспільства. Виникла проблема недостатньої кількості висококваліфікованих фахівців у сільській місцевості тому, що випускники ВНЗ із міст не бажали працювати лікарями, учителями, інженерами, агрономами в селах;

– відсутність механізму залучення до вищої школи робітничої й сільської молоді, і, як наслідок, кількість абітурієнтів зазначеної категорії була недостатньою [3, с. 14–19].

Отже, така ситуація вимагала негайних змін. У травні 1948 року Рада Міністрів СРСР прийняла постанову № 1729 «О курсах по подготовке к поступлению в высшие и средние специальные (техникумы) учебные заведения», яка передбачала:

1. Уведення з 1 вересня 1948 року платного навчання на підготовчих курсах і відділеннях при вищих і середніх спеціальних (технікумах) навчальних закладах.

2. Підготовчі відділення при вищих і середніх спеціальних (технікумах) навчальних закладах можуть бути організовані лише з дозволу Міністерства вищої освіти СРСР на засадах повної самоокупності.

3. На підготовчі курси й відділення можуть прийматися особи, які мають середню освіту (при ВНЗ) та які закінчили 7 класів середньої школи (при технікумах) [5, с. 1–2].

У 1969 році згідно з постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «...з метою підвищення рівня загальноосвітньої підготовки робочої та сільської молоді й створення їй необхідних умов для вступу до вищої школи» у ВНЗ було відкрито підготовчі відділення [4, с. 107–110].

Плани прийому на підготовчі відділення та форма навчання встановлювалися Держпланом СРСР за участі Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР. Підготовчі відділення було організовано при вищих навчальних закладах, які здійснювали підготовку фахівців за денною формою навчання, за наявності у відділенні не менше 100 слухачів [4, с. 107–110].

Прийом на підготовче відділення здійснювався комісією у складі завідувача відділення, представників партійних, профспілкових і комсомольських організацій вищого

навчального закладу, викладачів профільних дисциплін. Комісія, відповідно до затвердженого плану прийому, здійснювала набір шляхом співбесіди з кожним вступником, з'ясовуючи його спроможність до навчання на підготовчому відділенні. Зарахування на підготовче відділення проводилося за підсумками співбесіди наказом ректора ВНЗ. Особам, зарахованим на підготовче відділення, видавався квиток слухача [4, с. 107–110].

У 1970-х роках у «Бюлетні Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР», 1971 (№ 8), Міністерством вищої і середньої спеціальної освіти СРСР було вказано, що при вищих навчальних закладах, середніх загальноосвітніх школах, установах, промислових підприємствах, будовах, у радгоспах і колгоспах організовано широку мережу курсів із підготовки молоді до вступу у ВНЗ [4, с. 107–110].

Більшість вищих навчальних закладів систематично проводили роботу щодо вдосконалення якості та рівня підготовки слухачів курсів, сприяли забезпеченню викладання на високому навчально-методичному рівні, широко використовували в навчальному процесі технічні засоби навчання (кіно, діафільми, діапозитиви, навчальні та контролювальні машини, різноманітні методичні матеріали тощо), що допомагало у здійсненні єдиної спрямованості навчального процесу відповідно до вимог ВНЗ. Також до роботи на курсах залучалися висококваліфіковані викладачі [4, с. 107–110].

Характерним є те, що підготовчі відділення та курси були досить популярними серед молоді. Систематичні заняття на них за умов якісної організації роботи давали ґрунтовні знання, необхідні для складання вступних іспитів і подальшого успішного навчання у ВНЗ. Особи, які закінчили підготовчі відділення й успішно склали випускні іспити, зараховувалися на I курс ВНЗ без складання вступних іспитів [4, с. 107–110].

Перші роки діяльності підготовчих відділень дозволили досить високо оцінити їхню роль у регулюванні соціального складу студентів, незважаючи на деякі витрати етапів становлення [3, с. 14–19].

Так, згідно з Наказом № 538 від 02.10.1980 р. «О плане приёма слушателей на подготовительные отделения вузов» відповідно до листа Дежплану УРСР від 11.01.1980 року № 22-38/10 було визначено план на 1980 рік [7, с. 17–18]. А у грудні 1980 року за № 1430 Наказом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР було видано «Інструкцію про порядок організації і роботи курсів із підготовки до вступу у вузи й середні спеціальні навчальні заклади», у яких було представлено умови створення курсів, – хто може бути слухачем курсів, які документи необхідно надати для навчання на курсах (довідка про сплату за навчання, довідка з місця роботи або навчання, військовий квиток), зазначалися також права слухачів курсів (користування бібліотекою, лабораторіями, технічними засобами кафедр тощо). Слід зауважити, що до навчального процесу залучалися не тільки викладачі ВНЗ, на курсах також викладали вчителі загальноосвітніх шкіл [6, с. 1–2; 10, с. 1–2].

Важливо зазначити, що крім плану прийому, відповідним рішенням колегії № 14-107/210 від 26.03.1981 року «Об итогах приёма на подготовительные отделения в 1980 году» Міністерство приймало звіти вищих навчальних закладів щодо виконання плану. Отже, міністерство координувало діяльність підготовчих відділень й управляло їх діяльністю.

Наказ Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР № 504 від 14 липня 1987 року «Об утверждении положения о подготовительном отделении при высшем учебном заведении» дозволяв зараховувати на підготовчі відділення громадян СРСР, які закінчили середню освіту й мали стаж роботи в усіх галузях народного господарства не менш ніж 2 роки, що на рік більше, ніж це було запропоновано в 1969 році. Зарахування на підготовчі відділення здійснювалося на підставі рішення приймальної комісії; порівняно з попередніми

роками зарахування відбувалось автоматично, тільки на підставі клопотання керівника підприємства.

Відтепер у ВНЗ на підготовчих відділеннях готували студентів не лише для свого навчального закладу, а й для інших закладів вищої школи на відповідні спеціальності. Стипендія слухачів підготовчих відділень залежала від стажу роботи й була на 30%, а за наявності стажу більше 3 років – на 50% вище, ніж установлена стипендія першокурсника. До цього часу стипендія слухачам підготовчих відділень виплачувалась у розмірі, який був установлений для студентів першого курсу ВНЗ, при якому організовано підготовче відділення. По закінченню підготовчого відділення слухачі отримували відповідне посвідчення, завізоване ректором або проректором ВНЗ, яке було необхідне для вступу в інший вищий навчальний заклад. Зарахування відбувалось на перший курс без вступних іспитів за умови успішного складання випускних іспитів на підготовчих відділеннях, про що свідчила екзаменаційна картка [8, с. 1–2].

Ефективність підготовки у ВНЗ висококваліфікованих кадрів багато в чому визначалася складом студентства. Саме тому діяльність колективів закладів вищої школи в другій половині ХХ століття в Україні передбачала активне залучення випускників загальноосвітніх шкіл до освітніх установ та формування в них відповідального ставлення до навчання.

Із метою популяризації вищої освіти у ВНЗ використовувалися різні форми, серед яких найбільш масовою була професійна інформація. Деканати навчальних закладів широко практикували «Дні відкритих дверей». На факультетах перед молоддю виступали декани, науковці, викладачі та студенти. У ці дні працювали кабінети, лабораторії та музеї. Професорсько-викладацьким складом проводилися лекції, організовувалися консультації для учнів старших класів. Також до шкіл розсилали оголошення про новий прийом, організовували олімпіади серед абітурієнтів, бесіди по радіо й телебаченню, виступи науково-педагогічних робітників і випускників ВНЗ у періодичній пресі.

Окрім цього, педагогічні колективи ВНЗ установлювали постійні зв'язки зі школами, промисловими підприємствами, колгоспами, радгоспами, військовими частинами тощо.

Грунтовний аналіз проблеми організації та розвитку довишівської підготовки в Україні в другій половині ХХ століття дозволяє констатувати, що цьому питанню приділялась значна увага. Представники уряду УРСР, керівництво вищих та середніх навчальних закладів, промислових підприємств, колгоспів, радгоспів, військових частин брали активну участь в організації довишівської освіти та залученні учнівської молоді на підготовчі відділення.

У ході дослідження встановлено, що організаційні форми довишівської підготовки функціонували як структурні складові вищих навчальних закладів (очно-заочні школи, підготовчі курси та відділення, факультети довишівської підготовки); установ середньої освіти (профільні класи, факультативи за вибором); інститутів неперервної освіти; освітніх інституцій, у яких частину функцій реалізували заклади середньої освіти, а іншу – вищі навчальні заклади. У школах значно активізувалась профорієнтаційна робота, поглиблено вивчалися предмети професійного спрямування.

Отже, вищі навчальні заклади зазнали суттєвих змін у змісті, формах, методах і технологіях навчання слухачів відповідно до реформаційних процесів у системі освіти, що позитивно вплинуло на розбудову різних галузей народного господарства та досягнення наукової думки в другій половині ХХ ст.

## Література

- 1. Апостолов Л. Г.** Проблемы оптимизации взаимосвязей в системе «Университет – средняя школа» / Л. Г. Апостолов // Проблемы высшей школы. – Республиканский научно-методический сборник. – Киев : Высшая школа, 1981. – Вып. 43. – С. 41–45.
- 2. Вища школа Української РСР за 50 років: у 2 ч.** – Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1967. – Ч. 1. – С. 395.
- 3. Жовтя Г. Н.** Подготовительные отделения в вузах: вчера, сегодня, завтра. / Г. Н. Жовтя // Проблемы высшей школы. – Республиканский научно-методический сборник. – Киев : Высшая школа, 1991. – Вып. 74. – С. 14–19.
- 4. Подготовительные отделения и подготовительные курсы при высших учебных заведениях** // Высшая школа : [сборник основных постановлений, приказов и инструкций]. – Москва : Высшая школа, 1978. – Часть I. – С. 107–110.
- 5. Постановление № 1729 от 22.05.1948 г.** «О курсах по подготовке к поступлению в высшие и средние специальные (техникумы) учебные заведения», Совет Министров СССР с изменениями и дополнениями, внесенными Постановлением Совмина СССР от 05.11.1970 № 907. [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.alppp.ru/law/obrazovanie-nauka-kultura/obrazovanie/41/postanovlenie-sovmina-sssr-ot-22-05-1948-1729.html>
- 6. Приказ №1430 от 29.12.1980 г.** «Об утверждении инструкции о порядке организации и работе курсов по подготовке к поступлению в высшие и средние специальные учебные заведения» Министерство высшего и среднего специального образования СССР [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://poisk.7law.info/ussr/act2d/g881.htm>
- 7. Приказ № 538 от 02.10.1980 г.** «О плане приёма слушателей на подготовительные отделения вузов» в соответствии с письмом Госплана УССР от 11.01.80 года № 22-38/10. // Сборник приказов, инструкций и других нормативных актов МИНВУЗА УССР № 4 (за IV квартал 1980 г.). – Киев, 1980. – С. 17–18.
- 8. Приказ № 504 от 14.07.1987 г.** «Об утверждении положения о подготовительном отделении при высшем учебном заведении» Министерство высшего и среднего специального образования СССР [Электронный ресурс] / Режим доступа : [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_14135.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_14135.htm)
- 9. Приказ № 504 от 19.07.1990 г.** «Об утверждении типового положения о курсах при высших и средних специальных учебных заведениях» Государственный комитет СССР по народному образованию [Электронный ресурс] / Режим доступа : [http://uristu.com/library/sssр/?dir%5B0%5D=sssр&PAGEN\\_1=31](http://uristu.com/library/sssр/?dir%5B0%5D=sssр&PAGEN_1=31)
- 10. Решение коллегии № 14-107/210 от 26.03.1981 г.** «Об итогах приёма на подготовительные отделения в 1980 году» в соответствии с Решение коллегии № 14-107/210 от 26.03.1981 г. // Сборник приказов, инструкций и других нормативных актов МИНВУЗА УССР № 4 (за IV квартал 1980 г.). – Киев, 1981. – С. 257–260.
- 11. Сошенко С. М.** Організація освітньої діяльності довузівської підготовки / С. М. Сошенко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : [зб. наук. праць Харьк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди]. – 2010. – Вип. 33. – С. 148–157.
- 12. Тарасевич В. В.** По системе «школа – педвуз – школа» / В. В. Тарасевич, И. Ф. Кривонос // Вестник высшей школы. – 1985. – № 6. – С. 13–15.
- 13. Фатеева Е. М.** Організаційно-педагогічні засади управління центром довузівської підготовки вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. М. Фатеева. – Херсон, 2005. – С. 17–19.



## РОЗВИТОК САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ТЕОРЕТИКО-ПРАКСІОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Коновал О. А., Туркот Т. І. Розвиток самоосвітньої компетентності сучасного вчителя як теоретико-праксіологічна проблема.

У статті проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи, проведеної з метою пошуку ефективних дидактичних засобів самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів. За результатами аналізу авторами обґрунтовано необхідність вивчення проблеми професійно-педагогічної самоосвіти на засадах компетентнісного підходу, визначені вимоги до самоосвітньої компетентності сучасного вчителя, з'ясовано причини зниження мотивації до самостійної діяльності, запропоновані заходи щодо розвитку самоосвітньої компетентності студента та вчителя-практика в сучасному освітньому середовищі.

*Ключові слова:* самостійна навчальна діяльність, самоосвітня діяльність, компетентність, компетентнісний підхід.

Коновал А. А., Туркот Т. И. Развитие самообразовательной компетентности современного учителя как теоретико-праксиологическая проблема.

В статье проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной с целью поиска эффективных дидактических средств самостоятельной работы студентов высших педагогических учебных заведений. По результатам анализа авторами обоснована необходимость изучения проблемы профессионально-педагогического самообразования на основе компетентностного подхода. Определены требования к самообразовательной компетентности современного учителя, выяснены причины снижения мотивации к самостоятельной деятельности, предложены мероприятия по развитию самообразовательной компетентности студента и учителя-практика в современной образовательной среде.

*Ключевые слова:* самостоятельная учебная деятельность, самообразовательная деятельность, компетентность, компетентностный подход.

Konoval O. A. Turkot T. I. The development of self-educational competence of a contemporary teacher as a theoretical and praxiological problem.

The article analyzes the results of the experimental work conducted to find effective means of self-guided students' work in higher educational institutions. According to the results of conducted analysis the authors substantiate the necessity of researching the problem of professional and pedagogical self-education on the basis of competence approach. The requirements for self-educational competency of contemporary teachers are defined. The reasons of reduced motivation for self-educational competence are clarified. The measures concerning the development of self-educational competence of students and practical teachers in contemporary educational environment are proposed.

*Key words:* self-learning activities, self-educational activity, competence, competence approach.

Світові тенденції переходу до постіндустріального інформаційного суспільства, а також стрімкі соціально-економічні процеси, якими охоплені нині країни світової спільноти, актуалізують проблему якості освіти як головної умови прогресу людства в третьому тисячолітті. Зміни в системі освіти України трансформуються нині в нові вимоги до змісту й організації навчального процесу у вищій педагогічній школі й організації самостійної навчальної діяльності (СНД) студентів як його невід'ємної частини.

Питання самостійності суб'єктів навчання були предметом зацікавленості мислителів ще за давніх часів, що знайшло відбиток у філософській думці Античності, представленій Аристотелем, Демокритом, Платоном, Сократом, у повчаннях Володимира Мономаха, у працях мислителів епохи Відродження – П. Беринди, І. Вишенського, Ю. Дрогобича, М. Монтеня, Е. Роттердамського, П. Русина, Є. Славинецького, часів Просвітництва (Я. Коменський, М. Ломоносов, Й-Г. Песталоцці, Ф. Прокопович, Ж-Ж. Руссо, Г. Сковорода та ін). Так, Я. А. Коменський у своїй знаменитій «Великій дидактиці» заявляв, що «альфою і омегою школи має стати метод, за допомогою якого учителі б менше учили, а учні б більше вчилися; у школах було б менше одуріння, даремної праці, а більше б дозвілля, радощів і обґрунтованого успіху» [4, с. 243]. «Учитель німецьких учителів» А. Дістервег сформулював відому дидактичну вимогу: «Розвиток і освіта від однієї людини до іншої не можуть бути наданими або повідомленими. Усякий, хто бажає до них долучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними зусиллями, власним напруженням».

У ХХ–ХХІ століттях проблема підвищення якості професійної підготовки молодого покоління і відповідно вимоги до організації самостійної пізнавальної діяльності суб'єктів навчання набувають академічного бачення, і відповідно до цього розлогого вивчення, що знайшло відображення в результатах наукових розвідок Є. Голанта, Б. Єсіпова, В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, В. Буряка, О. Малихіна, О. Савченко та інших дидактів. Початок третього тисячоліття ознаменувався активізацією дослідницького інтересу до теоретико-праксіологічних проблем забезпечення якості СНД студентів вищої школи. Цей інтерес викликаний низкою обставин, а саме:

- вибухоподібне зростання інформації вимагає від фахівців вищої кваліфікації постійної самоосвіти, вміння якої повинна закладати «Альма-матер»;
- в умовах ринкової економіки конкурентоспроможними будуть тільки ті фахівці, які в реальній практиці зможуть нестандартно мислити, творчо застосувати знання в постійно змінюваних виробничих і соціальних ситуаціях;
- практично поза межами системних науково-педагогічних досліджень залишилися умови, дидактичні можливості й засоби управління самостійною роботою студентів із використанням нових дидактичних (зокрема, інформаційних) технологій;
- досить пунктирними ми вважаємо наукові дослідження в галузі методики організації самостійної роботи студентів (СРС) при вивченні природничо-математичних дисциплін і конкретних тем (зокрема, електродинаміки та спеціальної теорії відносності в курсі «Теоретична фізика»).

Розуміння цих обставин та критично-конструктивний аналіз результатів наукових досліджень і набутого педагогічного досвіду [8; 11; 14; 15 та ін.] спонукали творчу групу науково-педагогічних працівників Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет» до роботи над проектом «Дидактичні засоби самостійної роботи студентів». Висвітлення деяких результатів дослідно-експериментальної діяльності з метою пошуку подальших перспектив удосконалення самостійної навчальної

діяльності студентів педагогічних ВНЗ та самоосвітньої діяльності вчителів-практиків на засадах компетентнісного підходу ми визначаємо метою пропонованої статті.

Відповідно до окресленої мети схарактеризуємо оглядово наукову новизну та практичну значущість результатів, отриманих у процесі дослідно-експериментальної роботи.

– Теоретично обґрунтовано зміст теоретико-методологічних (системний, аксіологічний, синергетичний) та методико-праксіологічних (особистісно зорієнтований, особистісно-діяльнісний, компетентісний, акмеологічний, ресурсний, рефлексивний та інноваційно-дослідницький) підходів до організації самостійної роботи студентів, покладених в основу впровадження в освітньо-інформаційний простір сучасного ВНЗ науково-методичного комплексу нових дидактичних засобів СРС.

– Розроблено та обґрунтовано інноваційну «Модель організації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів».

– Запропоновано систему принципів організації СРС в умовах модернізації професійної підготовки вчителів фізики (фундаменталізації, бінарності, синергетизму, системності, самостійності та активності, наступності, альтернативності, інтеграції, індивідуально-диференційованого підходу до студентів, педагогічної рефлексії). Визначено можливості адаптації цих принципів до організації СРС під час вивчення теоретичної фізики (зокрема, спеціальної теорії відносності), а також інших природничо-математичних дисциплін.

– З позицій особистісно зорієнтованої освіти удосконалено методику використання комп'ютерних дидактичних засобів у розробленні індивідуальних сценаріїв самостійної роботи студентів з урахуванням рівня їх готовності до навчально-пізнавальної діяльності та специфіки стилів цієї діяльності.

– Розроблено класифікацію комп'ютерних засобів підтримки СРС та встановлено дидактичні можливості комп'ютерних навчальних програм щодо моделювання фізичних процесів. Запропоновано систему індивідуалізованих завдань для СРС при вивченні електродинаміки та спеціальної теорії відносності з використанням програми «Компонент».

– У руслі модернізації вищої освіти України науково обґрунтовано зміст, структуру й розроблено програму елективного курсу «Шляхи і методи підвищення ефективності самостійної роботи студентів» і науково-методичний комплекс до нього.

– Визначено дидактичні вимоги та принципи конструювання навчальних посібників і підручників з фізики та методики її навчання, орієнтованих на організацію СРС.

– Обґрунтовано необхідність подальшого вдосконалення технологій професійно-педагогічної самоосвітньої діяльності фахівців-фізиків в системі університетської та післядипломної освіти.

– Доведено як необхідність так і можливість адаптації системи дидактичних засобів самостійної роботи до вивчення спеціальної теорії відносності в ВНЗ та релятивістської механіки в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах профільної диференціації [13].

Водночас у процесі дослідно-експериментальної роботи було звернено увагу на наявність теоретико-праксіологічних проблем забезпечення ефективності самостійної навчальної діяльності, вирішення яких, на наш погляд, наблизить рівень професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до сприйняття, розуміння і реального вирішення завдань, які окреслює нова європейська освітня парадигма «навчання протягом усього життя». У зв'язку з цим ми вважаємо необхідним більш глибоке занурення у висвітлення проблеми самоосвіти вчителя на засадах компетентнісного підходу. У цьому контексті

актуальним нам вбачається зауваження І. Хворостенко: «Незважаючи на зацікавленість науковців проблематикою самоосвітньої компетентності, роботу щодо дослідження рівнів сформованості та розвитку самоосвітньої компетентності тільки розпочато» [14, с. 139]. Ураховуючи розлогі дискусії навколо понять «компетентність» [2; 3; 5; 7; 11], «самоосвітня компетентність» [14; 15], звернемося до більш детального з'ясування їх сутності.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту Стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSPI)), поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому дане поняття містить набір знань, навичок та ставлень, що надають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [12, с. 30]. Л. Лісіна аналізує чотири загальні концепції компетентності, запропоновані американським дослідником Е. Шортом. Згідно з першою концепцією, термін «компетентність» тлумачиться як поведінка або дія, тому її розуміння пов'язується з набуванням людиною вмінь і навичок задля певної діяльності, що не має творчого характеру. У другій концепції пропонується розглядати компетентність як володіння знаннями, вміннями та навичками. Людина в кожній своїй професійній дії свідомо робить вибір, досконало володіючи своєю діяльністю; користується різноманітністю своїх знань і навичок, щоб визначити, яку саме діяльність здійснювати і як вона має відбуватися. За третьою концепцією компетентність науковець пропонує розглядати за ступенем або рівнем здібностей, що офіційно вважається достатнім. За таким тлумаченням оцінка компетентності повинна даватися відповідно до певних державних стандартів чи критеріїв якості. Вона має відповідати рівню, прийнятому в професійній галузі або у сфері діяльності. За четвертою концепцією компетентність визначається як властивість або спосіб буття людини. Отже, на думку Е. Шорта, для здійснення аналізу сутності тієї або іншої компетентності необхідним є визначення концепції, в межах якої цей аналіз і буде відбуватися [6, с. 15].

Ю. Громико [1, с. 7] пропонує трактувати поняття «компетентність» з двох різних позицій. Перша позиція – під компетентністю розуміють розумово-діяльнісну здатність, для формування якої необхідна рефлексивна логіко-філософська й особистісно-гуманітарна культура. З цим трактуванням автор пов'язує роботи Г. Щедровицького і В. Давидова, оскільки ними була створена персонологічна практика подібної освіти. У другому трактуванні під терміном «компетентність» розуміють соціальне адаптивне вміння, яке потім закріплюється спеціально створеними тестами. Реалізація другого напряму, на думку вчених, вимагає метапредметності й міждисциплінарності, передбачає кардинальну зміну форм розробки змісту, формування нових цінностей освіти. Таке трактування компетентності виявляється у вигляді рольових, а не позиційних принципів організації особистості: умінні знаходити інформацію, а не породжувати знання; в умінні пристосовуватися до ринку праці, а не проєктувати нові інституціональні форми. Такий погляд на проблему компетентності, на нашу думку, виглядає дискусійним, адже в певній мірі обмежує право особистості «породжувати знання». При з'ясуванні сутності компетентнісної ідеї в навчанні нам більш близькою є позиція, відповідно якої «Компетентність передбачає обізнаність індивіда з процесом навчання та усвідомлення власних навчально-пізнавальних потреб та можливостей. Вона передбачає набуття, переробку, асиміляцію нових знань та навичок. Уміння вчитися враховує попередні знання та навички в різних контекстах – у побуті, на роботі, у навчанні та професійній підготовці. Мотивація та впевненість є визначальними характеристиками компетентної особистості» [7, с. 30].

Згідно з переліком ключових компетентностей, визначеного українськими педагогами (за матеріалами дискусій, організованих у межах проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «Рівний рівному», 2004 р.), компетентність «уміння вчитися» «дає змогу особистості, яка звикла вчитися самостійно, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв'язання, адже вміння вчитися змінює її стиль мислення і життя» [5, с. 86].

Важливо зважити на слушну думку В. Олійника, який переконаний: «щоб сформувати суспільство, яке навчається, потрібно створити умови для вчителя, який навчається, володіє найсучаснішими методологічними, теоретичними і методичними знаннями європейського рівня та напрацьовує суспільні міжнародні орієнтири. Учитель повинен учитися протягом життя» [9, с. 11].

О. Чеботарьова обґрунтовує необхідність використання терміну «самоосвітня компетентність» і пропонує розглядати її сутність як інтегративну властивість особистості, що забезпечується її емоційно-ціннісним ставленням до саморозвитку й самоосвітньої діяльності, системою знань про планування й реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання; суб'єктно-особистісним досвідом продуктивного розв'язання проблем розвитку, розробки й реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності; готовністю до безперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконалення, самоосвіти в галузі майбутньої професії [15].

Аналізуючи сутність самоосвітньої компетентності, слухним вважаємо врахувати запропоновану В. Іванютиною її структуру, що має такі елементи:

- здатність до самоосвіти, організації власних прийомів самонавчання;
- відповідальність за рівень власної самоосвітньої діяльності;
- гнучкість застосування знань, умінь і навичок в умовах швидких змін;
- постійний самоаналіз, контроль своєї діяльності [3].

Теоретичний аналіз різних наукових підходів до розуміння сутності самоосвітньої компетентності надав змогу дійти висновку, що самоосвітня компетентність є інтегрованим багатокомпонентним особистісним утворенням, яке відображає єдність теоретичної й практичної готовності та здатності особистості до ефективного планування, здійснення самоосвітньої діяльності, її самоаналізу та самоконтролю з використанням новітніх форм навчально-інформаційних ресурсів з метою неперервного самовдосконалення особистісних, соціальних та професійних функцій. Водночас, розвиток самоосвітньої компетентності ми розуміємо як результат і як процес розвитку людини під впливом особистісної мотивації та зовнішніх умов, що продовжується протягом життя.

У праксіологічній площині дослідницький інтерес викликають причини зниження інтересу та мотивації студентів до самостійної навчальної діяльності, що об'єктивно впливає на рівень самоосвітньої компетентності сучасного вчителя. Це явище ми спостерігаємо в практиці навчання студентів фізико-математичного факультету Криворізького педагогічного інституту та в системі післядипломної педагогічної освіти (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»).

Результати своїх спостережень ми проаналізували, узагальнили та запропонували заходи щодо стимулювання розвитку самоосвітньої компетентності вчителя в умовах сучасності, що знайшло відображення у таблиці 1.

Отже, не претендуючи на єдиний варіант вирішення проблеми забезпечення

самоосвітньої компетентності сучасного вчителя, пропонуємо деякі кроки, які, на наш погляд, можуть позитивно вплинути на цей процес:

- на засадах класичних принципів системності та наступності має сенс створити так звану таксономію цілей, завдань і засобів самостійної навчальної діяльності учнів ЗНЗ та студентів ВНЗ, самоосвітньої діяльності учителів у системі післядипломної освіти;

- відійти від декларації щодо необхідності особистісно зорієнтованого навчання до реалізації його принципів на всіх етапах освітньої траєкторії особистості (дошкілля → школа → ВНЗ → післядипломна освіта);

- забезпечити навчання педагогічному прогнозуванню й педагогічній рефлексії студентів педагогічних вишів й удосконалення цих умінь в системі післядипломної освіти..

На завершення дозволимо собі процитувати відомих дослідників у галузі дидактики вищої школи В. Попкова та А. Коржуєва, з провідною ідеєю яких щодо забезпечення самоосвітньої компетентності вчителя ми повністю солідаризуємося: «Виходом із цього стану є постійна самоосвітня діяльність, розвиток у собі кожним педагогом-дослідником непереможного бажання до читання, особливо класичної, філософської, педагогічної та психологічної літератури, долаючи шаблонність і зашкарублість щоденної свідомості, розвиваючи в собі педагогічне мислення та здібності рахуватися з доказами розуму» [10, с. 51].

## Реальний стан та заходи щодо розвитку самоосвітньої компетентності вчителя

Професійні вимоги до самоосвітньої компетентності вчителя	Причини зниження мотивації до забезпечення самоосвітньої компетентності	Заходи щодо розвитку самоосвітньої компетентності
<b>Учитель повинен:</b>	Учитель завантажений проведенням уроків	Розвантажити вчителя від
1. Систематично займатися самоосвітою; заздалегідь планувати самоосвітню діяльність, визначаючи для цього місце і час, оптимально поєднуючи працю і відпочинок.	та підготовкою до них (зазвичай кількість проведення заходів виховного та організаційного характеру (підготовка учнів до конкурсів, змагань, написання звітів та ін.).	«паперотворчості», зменшити кількість заходів колективного характеру, акцентувати увагу на індивідуальній роботі з учнями, вивільнити його час на самоосвітню діяльність.
2. Забезпечувати науковий підхід до педагогічної діяльності на засадах опрацювання та аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури.	У загальноосвітніх навчальних закладах мало звертають уваги на теоретичну підготовку вчителя. Увага акцентується на впровадженні інноваційних технологій, без їх достатнього теоретичного обґрунтування та прогнозування результатів як дидактичного, здоров'язберезувального характеру.	Стимулювати вчителя до вивчення теоретичних джерел, відмови від сліпого копіювання дидактичних технологій, формування пізнавального інтересу до теоретичного осмислення і творчого використання технологій з урахуванням особливостей класу, власного педагогічного потенціалу, зважаючи на педагогічну аксіому, сформульовану В.О. Сухомлинським: «Педагогічна теорія повинна бути сприятливим компасом, який указує куди і як вести дитину, світлом, яке осяє практику».
3. Уміти працювати з джерелами інформації (добирати потрібну літературу, орієнтуватися в каталогах, тематичних словниках, інформаційних ресурсів. Методичні кабінети в	Учителі, особливо в сільській місцевості, віддалені від наукових та науково-методичних центрів, бібліотек, мають обмежений доступ до інформаційних ресурсів. Методичні кабінети в	Посилювати вплив дистанційної освіти.

**Професійні вимоги до  
самоосвітньої  
компетентності вчителя**

**Причини зниження мотивації до  
забезпечення самоосвітньої компетентності**

**Заходи щодо розвитку  
самоосвітньої компетентності**

довідковій літературі, періодиці, районних, обласних центрах іноді перебирають на себе контролюючі функції. Методична література дуже часто має рецептурний характер і не спонукає учителів до критично-конструктивного аналізу наданих рекомендацій).

4. Уміти моделювати педагогічну діяльність на засадах інтеграції психологічних, педагогічних та методичних знань. Учителі слабо володіють основами психолого-педагогічної діагностики, моделюють педагогічну діяльність на інтуїтивному рівні.

5. Уміти об'єктивно оцінювати процес та результати педагогічної діяльності, виявляти причини успіхів чи помилок, визначати шляхи усунення невдач. При вивченні педагогіки, психології, методик викладання використовуються методи навчання студентів в аналітико-прогностичній діяльності. В освітній площині оцінка діяльності вчителя часто здійснюється суб'єктивно.

6. Умови діяльності вчителя повинні бути організаційно психологічно адміністративний відсутній. У суспільстві часто має місце: неогрунтована критика педагогічної діяльності, праці, повагу до професійно компетентного педагога загроза втрати роботи через скорочення штатів, тиск на педагога закриття шкіл, зменшення навантаження тощо.

Упроваджувати в навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів та в систему післядипломної освіти інтегровані курси психопедагогіки, психодидактики (зокрема, психодидактики фізики, лінгводидактики та ін.).

Посилювати увагу до формування вмінь аналітико-прогностичної та рефлексивної діяльності майбутнього педагога у вищих навчальних закладах; пропонувати об'єктивні показники якості педагогічної діяльності.

Підвищувати значущість педагогічної праці, повагу до професійно компетентного педагога, забезпечувати комфортні умови педагогічної діяльності.



## Література

- 1. Громыко Ю. В.** Образование перестает быть гуманитарной технологией / Ю. В. Громыко // Вести Международного Соломонова ун-та. – 2000. – № 4. – С. 4–10.
- 2. Дзєга В.** Організаційно-методичне забезпечення вдосконалення професійної компетентності педагогічних працівників сільської школи на андрагогічних засадах / Володимир Дзєга // Нова педагогічна думка : [науково-методичний журнал]. – 2013. – № 3 (75). – С. 36–40.
- 3. Иванютина В. Н.** Формирование ключевых компетентностей учеников на уроках математики [Электронный ресурс] / В. Н. Иванютина. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/416315/>.
- 4. Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения [текст] : в 2 т. / Я. А. Коменский; под ред. А. И. Пискунова. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 693 с.
- 5.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
- 6. Лісіна Л. О.** Формування професійної компетентності вчителя : [навч. метод. посібник] / Л. О. Лісіна, О. О. Барліт. – Запоріжжя : Лана-Друк, 2006. – 212 с.
- 7. Локшина О. І.** Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті [текст] / О. І. Локшина / Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : Матеріали методолог. семінару. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – 360 с.
- 8. Малихін О.** Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів : історія і сучасність / О. Малихін // Українська мова і література в школах України. – 2014. – № 11. – С. 24–27.
- 9. Олійник В. В.** Стан та перспективи модернізації системи фахового зростання педагогічних працівників України / В. В. Олійник // Освіта на Луганщині. – 2002. – № 1 (16). – С. 11–14.
- 10. Попков В. А.** Дидактика высшей школы : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
- 11. Савченко О. Я.** Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : [посібник] / О. Я. Савченко. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – 176 с.
- 12.** Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації освітньої політики. – Київ : К.І.С., 2003. – 296 с.
- 13.** Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : [монографія] / колектив авторів ; за ред. проф. О. А. Коновала. – Кривий Ріг : Книжкове видавництво Кирєєвського, 2012. – 380 с.
- 14. Хворостенко І.** Розвиток самоосвітньої компетентності як психолого-педагогічна проблема / Ірина Хворостенко // Нова педагогічна думка : [науково-методичний журнал]. – 2013. – № 3 (75). – С. 137–140.
- 15. Чеботарева Е. С.** Информационные технологии в развитии самообразовательной компетентности студентов [Электронный ресурс] / Е. С. Чеботарева. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2008/kursk.html/>

УДК 378:005.8

*Наталія Самовілова*

### ДОСВІД ЗАКОРДОННИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПІДТРИМЦІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ

Самовілова Н. О. Досвід закордонних університетів у підтримці виробничої практики студентів.

У статті аналізується закордонний досвід організації виробничої практики студентів та випускників, з'ясовуються її сутність та форми: стажування, віртуальне стажування, сендвіч-курси. Розглядається зміст підтримки майбутніх фахівців центрами розвитку кар'єри шляхом аналізу сайтів провідних університетів США.

*Ключові слова:* виробнича практика, віртуальна практика, стажування, центри розвитку кар'єри.

Самовилова Н. А. Зарубежный опыт поддержки производственной практики студентов.

В статье анализируется зарубежный опыт организации производственной практики студентов и выпускников, выясняются ее сущность и формы: стажировка, виртуальное стажировки, сэндвич-курсы. Рассматривается содержание поддержки будущих специалистов центрами развития карьеры путем анализа сайтов ведущих университетов США.

*Ключевые слова:* производственная практика, виртуальная практика, стажировка, центры развития карьеры.

Samovilova N. A. The foreign experience of internship support of future specialists.

The foreign experience of internship of students and graduates is discussed, the internship nature and forms are examined: internships, virtual internships, sandwich courses. The support of future specialists by career development centers is investigated through analyzing the websites of leading US universities.

*Key words:* virtual internship, internship, career development centers.

Одним з головних складників підготовки професійно компетентного ІТ-фахівця у ВНЗ є виробнича практика. Якісна організація виробничої практики допоможе студентам адаптуватися до вимог ринку, знайти своє місце у професії, бути конкурентоспроможними.

Різноманітні аспекти підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій розглядалися в дослідженнях О. Глазунової, Ф. Ільясової, Т. Морозової, Л. Усеїнової, Л. Курзаєвої, З. Сейдаметової [1–3]. Проблеми виробничої практики з урахуванням специфіки виробництва за різними спеціальностями відображені в працях С. Батишева, М. Киньколіха, М. Пальчук, Т. Попової, В. Савченко, Ю. Сухарнікова, Л. Усеїнової, К. Хорошун [6–7]. Але сучасний закордонний досвід організації виробничої практики не знайшов достатнього відображення в наукових джерелах.

*Мета статті* – проаналізувати закордонний досвід організації виробничої практики, з'ясувати її сутність та форми.

Як педагогічна категорія, практика (від грец. *праксис* – діяння, активність, діяльність) є складовою частиною навчально-виховного процесу, мета якої – навчити студентів творчо застосовувати в майбутній діяльності отримані в результаті навчання науково-теоретичні знання та практичні навички, сприяти розвитку в майбутніх фахівців інтересу до науково-дослідної роботи у своїй галузі [5].

За кордоном терміну виробнича практика відповідає термін «*internship*» (стажування). Стажування розуміється як пов'язаний з майбутньою кар'єрою досвід в ході отримання ступеня бакалавра шляхом участі в роботі, яка планується та перевіряється відповідним чином [14].

Можна виокремити такі характеристики стажування:

– сприяє особистому та професійному розвитку студентів через розв'язання складних практичних завдань;

– завершується до випуску студентів з університету, хоча в деяких випадках стажування може бути завершеним влітку, після того, як студент отримає ступінь бакалавра і

перед початком навчання за програмою наступного ступеня;

- планується шляхом консультацій з відділом коледжу чи університету, щоб сприяти отриманню корисного досвіду;
- передбачає наставництво та освітню компоненту;
- стажування доповнює знання, які отримані в класі;
- спеціальним чином оцінюється;
- спирається на відносини університету або коледжу з роботодавцями;
- є найбільш успішним, коли студент, відділ / коледж і роботодавець – усі поділяють відповідальність за те, щоб студент отримав цінний досвід.

Близькими термінами в цьому полі є також cooperative education (кооперативне навчання), practicum (практикум), externship (екстернат), apprenticeship (учнівство).

Стажування проводиться багатьма способами. Воно може бути оплачуваним або неоплачуваним, може проводитися в рамках навчальної програми або за бажанням, може включати академічний кредит, займати повний або неповний робочий день, відбуватися протягом літа або протягом навчального року як за межами кампусу, так і безпосередньо в ньому.

Останнім часом з'явився термін віртуальна практика (virtual internship). Віртуальна практика – це програма стажування, за якою учасник отримує досвід під час роботи у віддаленій професійній установі і фізично не присутній на робочому місці. Віртуальні інтерни можуть спілкуватися з роботодавцем в режимі он-лайн через різні засоби, включаючи електронну пошту, Skype, обмін миттєвими повідомленнями, телефонні розмови, вебіари, інструменти управління проектами, SMS-повідомлення тощо [8].

Віртуальні стажування проводяться як для студентів, так і для випускників. Найбільш поширені віртуальні стажування в таких галузях: інформаційні технології; розробка програмного забезпечення; маркетинг; соціальні медіа; дослідження; журналістика; ЗМІ; пре- і постпланування заходів; створення та редагування відео; людські ресурси; графічний дизайн; пошукова оптимізація і маркетинг. Хоча віртуальні стажування нині рідкісні, вони стають все більш популярними через вдосконалення технологій і зростання соціальних медіа. Нині вони є найбільш популярними серед малих і середніх компаній та інтернет-бізнесу.

Педагогічні коледжі Голландії використовують технологію сендвіч-курсів, коли теоретичне навчання постійно поєднується з практичною діяльністю в реальних ситуаціях. В університетах Бельгії ставиться завдання перед студентами 3 курсу про пошук самостійно місць проведення практики для використання наявних знань та навичок. При цьому студенти постійно мають можливість консультуватися у своїх викладачів в університеті. У тайських університетах прийнято ставити перед студентами старших курсів серйозні завдання, які вимагають не тільки власних зусиль, а й фінансових ресурсів, які студенти повинні знайти самостійно, а також уміння мотивувати однокурсників на підготовку або реалізацію проекту [4].

Працевлаштування та набуття студентами професійних навичок супроводжують за кордоном центри розвитку кар'єри. Так, в університеті Арканзас курс «Розвиток кар'єри» пропонується кожного семестру протягом 8 тижнів. Це прискорений курс для студентів, який викладають досвідчені співробітники центру. Курс охоплює: самооцінку інтересів, цінностей та сильних сторін кандидатів, доступні сфери кар'єри, дослідження професій, створення професійного резюме, інтернет-ресурси для пошуку роботи [9]. Університет Теннессі

пропонує студентам керівництво з розвитку кар'єри [10].

Університет Loyola в Чикаго використовує спеціальну систему Ramblerlink щодо управління кар'єрою для студентів та випускників, яка дозволяє миттєво реєструватися студентам, команді факультетів та роботодавцям [11]. До інструментів розвитку кар'єри відносяться також Going Global, який є провідним постачальником інформації щодо пошуків роботи та зайнятості. У його розпорядженні необмежений доступ до відповідної інформації 34 країн, 42 міст США, 6 міст Канади, корпоративні профілі і більш ніж 500000 місць стажування та працевлаштування в межах США та світу. До послуг студентів також медіабібліотека із записами вебінарів стосовно розвитку кар'єри, а також сервіс «Мій міст до кар'єри».

Сайт університету Північної Кароліни містить розділ «Отримання досвіду», у якому наводяться відомості та приклади резюме та документів, інформація щодо стажування та екстернату, кооперативного навчання, роботи в кампусі, стратегії пошуку роботи, аналізу результатів цього пошуку, керівництво щодо пошуку роботи тощо. Центр розвитку кар'єри широко використовує у своїй діяльності Twitter, Facebook, YouTube.

Центр розвитку кар'єри в Стенфордському університеті пропонує студентам такі ресурси: рекрутинг, який допомагає студентам в інформації та організації інтерв'ю з участі роботодавців восени та взимку; ярмарки вакансій і подій, написання рекомендаційних листів, посилання на PhD та Postdoc дослідження. Центр розвитку кар'єри співпрацює з Interfolio, онлайн-сервісом управління облікових файлів коледжів і університетів. Interfolio пропонує безпечне місце для управління документами і повноваженнями, необхідними для застосування при вступі до аспірантури, робочі місця у сфері вищої освіти та інші академічні та професійні можливості [13].

Програма центру розвитку кар'єри Гарварда в галузі охорони навколишнього середовища пропонує фінансову підтримку, наставництво, побудову професійної мережі та інформацію з низки питань щодо розроблення та просування кар'єри в дослідженнях цієї галузі. Серед таких: індивідуальне наставництво, засоби розвитку дослідницької кар'єри, фінансова підтримка, підтримка написання грантів, соціальна допомога [12].

Отже, стажування надає цінний досвід усім його суб'єктам: студентам, викладачам коледжу чи університету, роботодавцям. Ряд закордонних університетів постійно підтримує процес стажування студентів завдяки спеціальним структурам – центрам розвитку кар'єри, які допомагають студентам в їх професійній реалізації. Інформація центрів розвитку кар'єри представлена на сайтах університетів, спеціальними інформаційними сервісами, засобами Twitter, Facebook, Youtube. Серед нових форм виробничої практики віртуальне стажування, технологія сендвіч-курсів.

Подальші дослідження пов'язані з розробленням методичного інструментарію для контент-аналізу сайтів українських університетів щодо інформації та сервісів, пов'язаних з виробничою практикою майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

### Література

- 1. Ільєсова Ф.** Проектування освітніх навчальних просторів (OLE) для підготовки фахівців IT-галузі / Ф. Ільєсова, М. Кадиров // Вища школа. – 2013. – № 2 (104). – С. 53–59.
- 2. Сейдаметова З. С.** Методична система рівневої підготовки майбутніх інженерів-програмістів за спеціальністю «Інформатика»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02 / З. С. Сейдаметова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 40 с.
- 3. Морозова Т.** Перспективні напрями партнерської взаємодії між IT-освітою та IT-індустрією / Т. Морозова, І. Мендзєбровський // Вища школа. – 2013. – № 5 (107). – С. 18–26.

**4. Пискунова Е. В.** Зарубежный опыт в организации инновационных образовательных программ [Электронный ресурс] / Е. В. Пискунова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2007. – №1. – С. 19–21. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-realizatsii-innovatsionnyh-obrazovatelnyh-programm>

**5.** Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: наказ Міністерства освіти України № 93 від 8 квітня 1993 року.

**6. Усеїнова Л. Ю.** Формування професійно-практичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в умовах виробничої практики : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Л. Ю. Усеїнова. – Київ, 2010.

**7. Хорошун К. В.** Подготовка студентов инженерного вуза к производственной практике на основе информационных технологий / К. В. Хорошун // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 80–84.

**8.** A White Paper: The Case for Virtual Internship [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://efficient-enterprises.s3.amazonaws.com/virtual-internship-white-paper/virtual-internship-white-paper.pdf>

**9.** Career Development Center [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://career.uark.edu>

**10.** Career development manual. Tennessee State University [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.tnstate.edu/careers/TennSt\\_CDM\\_12-13\\_Online.pdf](http://www.tnstate.edu/careers/TennSt_CDM_12-13_Online.pdf)

**11.** Career management system for Loyola students and graduates [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://luc-csm.symplicity.com/students/>

**12.** Harvard NIEHS Center for Environmental Health [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hsph.harvard.edu/niehs/career-development/>

**13.** Stanford Career Development Center [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://careers.stanford.edu/>

**14.** What is an «internship»? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polisci.osu.edu/sites/polisci.osu.edu/files/What%20is%20an%20Internship.pdf>

УДК 37.014 (430)

*Ірина Селищева*

## ІСТОРИЧНА ОСВІТА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Селищева І. А. Історична освіта в загальноосвітніх школах Німеччини.

У статті розглядаються загальні підходи до історичної освіти в загальноосвітніх школах Німеччини в контексті вимог Ради Європи та з урахуванням національних традицій. З огляду на мету сучасної історичної освіти, сформульованої EUROCLIO, визначено ті питання, які нині залишаються відкритими і потребують розв'язання.

*Ключові слова:* історична освіта, підходи до навчання історії, зміст освіти, історичне критичне мислення.

Селищева И. А. Историческое образование в общеобразовательных школах Германии.

В статье рассматриваются общие подходы к историческому образованию в средних школах Германии в контексте требований Совета Европы и с учетом национальных традиций. Принимая во внимание цель современного исторического образования, сформулированную EUROCLIO, определены те вопросы, которые на сегодня остаются открытыми и требуют внимания.

*Ключевые слова:* историческое образование, подходы к обучению истории, содержание образования, историческое критическое мышление.

Selyshcheva I. A. History education at public schools in Germany.

This article discusses general approaches to history education at secondary schools in Germany according to the requirements of the Council of Europe in view of national traditions. The key and urgent issues have been outlined with a view of the goal of contemporary history education formulated by EUROCLIO.

*Key words:* history education, approaches to teaching history, content of education, historical critical thinking.

Історія та суспільствознавство як дисципліни завжди були компонентом навчальних планів як у середній, так і у вищій освіті будь-якої країни. Свого часу У. Черчилль пояснив важливість знань історії громадянами влучним висловом: «Народ, що не знає своєї історії, не має права на майбутнє». Знання історії власного народу є одним із чинників формування національної ідентичності особи, але знання інших дисциплін соціально-гуманітарного циклу, які є ядром історичної освіти, а саме: всесвітньої історії й суспільствознавства, є надзвичайно важливими для формування світогляду особистості. Саме тому Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти містить як складник розділ «Освітня галузь «Суспільствознавство», який охоплює історичний та суспільствознавчий компоненти.

У процесі вивчення історії та суспільствознавства відбувається формування громадянської позиції учнів, і нині, у контексті подій в Україні, відчувається потреба у формуванні сталих гуманістичних переконань, які могли б протидіяти пропаганді та різного роду впливам на свідомість. Досягти успіху можна лише через створення виважених та ефективних механізмів патріотичного виховання, однак питому вагу в цій справі матимуть як раз знання історії та основ суспільствознавства. Тому проблема навчання історії і суспільствознавства в Україні, вивчення досвіду інших країн у цій галузі є актуальними і потребують особливої уваги науковців. Німеччина, яка, попри негативний імідж країни-агресора у Другій світовій війні та поділ держави на дві країни з контроверсійними ідеологіями, протягом другої половини ХХ-го століття створила умови для появи громадянського суспільства зі сталими гуманістичними переконаннями, тому досвід історичної освіти ФРН і було обрано для аналізу.

Проблема історичної освіти та її різних аспектів є однією з актуальних у науковому педагогічному просторі України. Дослідження вітчизняних науковців присвячено різним аспектам історичної освіти. Серед дослідників слід назвати К. Баханова, О. Костенко, В. Кравця, О. Токмаченко, О. Пометун та інших. Вивченням досвіду Німеччини у питаннях історичної освіти приділили увагу К. Бергман, А. Еккер, М. Захсе, П. Карстен, Й. ван дер Лью-Роорд, П. Полянський, А. Сахновський, Р. Страдлінг. Проте, незважаючи на наявність публікацій з проблем історичної освіти, зіставного аналізу практики навчання історії у ФРН у нових суспільно-політичних умовах, як і змісту історичної освіти не здійснювалося.

*Мета статті* – вивчити загальні підходи до навчання історичних дисциплін у школах ФРН у контексті вимог Ради Європи та з урахуванням національних традицій.

Історична освіта в радянську добу була, як відомо, не просто дисципліною, вона слугувала засобом маніпуляції свідомістю громадян, формування так званого «правильного бачення» місця СРСР у системі глобальної політики. Тому важко переоцінити важливість фактичних, і, головне, об'єктивних знань про закономірності державного і суспільного розвитку. Саме вони є фундаментом формування патріотично налаштованого громадянина, політично й соціально ангажованої особистості. Тому питанням історичної освіти у ФРН приділяється багато уваги, попри відмінності в загальних підходах й організації навчального процесу.

Особливістю системи освіти ФРН, яка має власні традиції історичної освіти, але намагається дотриматися відповідності загальноєвропейським стандартам, є її автономність і, відповідно, неоднаковість змісту навчання та суто методичних підходів до викладання на різних етапах шкільної освіти. Кожна федеральна земля на власний розсуд приймає рішення щодо визначення змісту освіти й організації навчального процесу, але є певні спільності в загальних підходах до викладання історії та суспільствознавчих дисциплін через загальну мету історичної освіти.

Вивчення історії розпочинається ще у межах початкової освіти, де історичні знання певною мірою інтегровані до змісту інших курсів, а саме: до курсів біології, географії, фізики. На першому ступені шкільної освіти протягом років вивчається курс історії як самостійної дисципліни. На старшому ступені шкільної освіти вивчення історії продовжується, а в деяких, переважно у профільних школах, історія пропонується додатково також як факультатив.

Специфічною є і дидактика історичних дисциплін у Німеччині. Так, М. Заксе, радник Державного інституту шкільної педагогіки та освітніх досліджень (м. Мюнхен), стверджує, що в межах шкільної освіти дидактика історії спрямована на активізацію самостійної пізнавальної діяльності учнів, насамперед учнів старшої школи. Саме тому акцентується увага на проведенні тематичних досліджень і виконанні проєктів. Відмінною рисою навчання історії є спонукання до самостійної класифікації учнями історичного розвитку на основі аналізу документів та узагальнення різних фактів минулого. Учителі, зі свого боку, мають підтримувати тісний взаємозв'язок історичної науки з освітнім процесом і демонструвати «суперечливість історії щодо суб'єктивних та ідеологічних думок» [1, с. 1]. Наголошується на тому, що зміст навчання постійно оновлюється, а метою сучасних уроків історії є не глибокі знання історії заради власне знань, а формування трьох компетентностей: *компетентності у предметі*: тверді знання (історичні факти, особи, ідеї, події, історичний розвиток (періодизація регіональної, національної, європейської, всесвітньої історії), аспекти політичного, соціального, культурного розвитку; *компетентності в навичках й уміннях*: уміння надавати історичного значення часовим і просторовим контекстам, володіння історичною термінологією, уміння розрізняти історичні джерела від історичних описів і нарисів, уміння опрацьовувати джерела рідною та іноземною мовами, використовувати новітні технології та репрезентувати результати навчальної діяльності; *особистісно-соціальна компетенція*: позитивна налаштованість, толерантність, повага до інакшості, відкритість, готовність до активної участі в державному й суспільному житті, готовність до діалогу.

Серед нових орієнтирів під час викладання дисциплін історичного блоку очевидно є мета – розвинути уміння розглядати суперечливі питання щодо національної, групової або власної ідентичності, уміння з різних позицій аналізувати та інтерпретувати події та історичні явища, залучаючи у процес аналітичної обробки погляди різних істориків на них, уміння використовувати навчальні можливості різних дисциплін у позашкільній роботі у процес вивчення історії [1, с. 2–3].

Зміст історичної освіти у ФРН відрізняється тим, що формується і викладається не тільки оглядово (країна – період – події), з позиції хронології подій, але й на основі підходу, який має назву «горизонтальна перспектива». Особливість такого підходу полягає у повторенні важливого змісту під іншим поглядами, відповідно до віку учнів та розуміння ними подій минулого з урахуванням набутого досвіду. Такий формат вивчення історії, на думку М. Заксе, мав би посприяти формуванню в учнів умінь розглядати суперечливі

питання, аналізувати й інтерпретувати події або історичні явища самостійно, спираючись на різні погляди істориків, та формувати власні думки щодо подій у процесі роботи з фактами та свідченням. Саме тому німецькі підручники з історії обов'язково містять уривки ключових документів, статей, інформативних листів, які підтверджують основні положення, викладені в розділі підручника.

Німеччина приділяє велику увагу історичній освіті учнів. Викладання дисциплін історичного блоку відбувається з урахуванням загальноєвропейських тенденцій та відповідно до вимог Ради Європи. Так, усвідомлення важливості знання історії стало поштовхом до того, що у європейських країнах, у тому числі й у ФРН, з ініціативи Ради Європи було створено організації вчителів і викладачів історичних дисциплін на національному рівні. У 1992 р. у Страсбурзі делегати долучилися до створення нового загальноєвропейського координаційного органу – Європейської постійної конференції асоціації викладачів історії, яка пізніше отримала назву EUROCLIO [2].

Одним із ключових завдань організації є розвиток широкої «європейської поінформованості через викладання історії з урахуванням глобальних, національних та регіональних вимірів; сприяння миру, стабільності і демократії за допомогою поширення правдивого викладання історії» [2], сприяння формуванню в учнів критичного світогляду.

Оволодіння навичками історичного критичного мислення, як провідне завдання історичної освіти, ускладнюється на практиці цілою низкою обставин. Насамперед ідеться про перевантаження курсів історії вже на рівні шкільної освіти величезними обсягами історичної інформації, яку мають засвоїти учні, що фактично не залишає часу на практичне застосування знань та розвиток історичного мислення [3]. Тож визначення змісту історичної освіти є нині однією з проблем, яка залишається не розв'язаною, як і розроблення підручників, які б ураховували багатоперспективний підхід в освіті.

Науковці окреслили напрямки реформування історичної освіти: залучення до навчального процесу порівняльної історії, використання новітніх досліджень не тільки історичної науки, а й суміжних з історією дисциплін, викладання історії з пропозицією різноманітних перспектив [3].

Підсумовуючи, наголосимо на тому, що історична освіта в Німеччині перебуває під впливом загальноєвропейських тенденцій і прагне, з урахуванням національних традицій у викладанні, має місце імплементація у практику вимог Ради Європи. Основна увага приділяється формуванню в учнів критичного історичного мислення на основі засвоєння фактичного матеріалу під час роботи з історичними документами, матеріалами досліджень істориків, які мають контрверсні погляди на події, що спонукатиме до формування власного бачення історичних подій і постатей.

Основним підходом є багатоперспективність в освіті, але проблемними залишаються питання формування виваженого змісту історичної освіти та розроблення навчальних матеріалів.

Ці проблеми є актуальними і для освітньої системи України. Ключовою для національної системи історичної освіти залишається проблема маніпуляцій фактами історії для формування певного бачення минулого, а у ФРН, як і в більшості європейських країн, ця проблема є розв'язаною. Подальшого вивчення потребують саме питання формування змісту історичної освіти та підходів до викладання історії.

### Література

1. **Заксе М.** Вивчення історії у старшій профільній школі на прикладі Німеччини [Електронний ресурс] / М. Заксе. – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/ukr/node/60>



2. Лью-Роорд Й. ван дер. EUROCLIO – 10 років роботи над вивченням і викладанням історії [Електронний ресурс] / Йоке ван дер Лью-Роорд. – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/ukr/node/54> 3. Страдлінг Р. Проблеми викладання історії у XXI столітті [Електронний ресурс] / Р. Страдлінг. – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/ukr/node/53>

УДК 37.(091)

Олена Устименко-Косоріч

## ТИПИ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ СЕРБІЇ

Устименко-Косоріч О. А. Типи баянно-акордеонної школи в системі музичної освіти Сербії.

У статті проаналізовано типи сербської баянно-акордеонної школи в контексті жанрової парадигми як складників потужної системи національної музичної освіти, яка функціонує на базі дворівневої програми – виховання компетентного фахівця суспільно-національного призначення (аматора) та потенційного виконавця «Високого мистецтва» засобами «узагальнення через жанр».

*Ключові слова:* жанрово-типологічна система музичної освіти, баянно-акордеонна школа, народна музика, класифікація, традиція, теорія.

Устименко-Косоріч Е. А. Типы баянно-акордеонной школы в системе музыкального образования Сербии.

В статье проанализированы типы сербской баянно-аккордеонной школы в контексте жанровой парадигмы как составляющих элементов мощной системы национального музыкального образования, которое функционирует на базе двухуровневой программы – воспитание компетентного специалиста общественно-национального назначения (любителя) и потенциального исполнителя «Высокого искусства» средствами «обобщение через жанр».

*Ключевые слова:* жанрово-типологическая система музыкального образования, баянно-аккордеонная школа, народная музыка, классификация, традиция, теория.

Ustymenko-Kosorich E. A. Types of accordion schools in the system of music education in Serbia.

The article analyzes the types of accordion school in Serbia in the context of genre paradigm as part of a strong national music education system. This system is functioning on the basis of a two-level programs: education of a competent specialist for social and national purposes (amateur) and a performing musician of «High Art» by means of «generalization by genre».

*Key words:* genre and typological system, accordion school, folk music, classification, tradition, theory.

На початку ХХ століття (1920 р.) – у період зародження сербської баянно-акордеонної школи пріоритетним завданням музичної освіти було музичне просвітництво, залучення широкого суспільного загалу до музичного мистецтва. Але вже тоді виникали ідеї до створення відповідних навчальних закладів, які би відповідали індивідуальним потребам у підвищенні професійного виконавського рівня. У цьому сенсі в Сербії здійснюються спроби організації диференційованого виховання за ознаками підготовки майбутнього любителя або

фахівця певної музичної справи. Сербська музична освіта, переважно виконавська, пройшла довгий та складний шлях у формуванні таких закладів – драматичні історичні події, відсутність фахівців у державі гальмували розгортання динаміки розвитку музичної професійної освіти, тому баянно-акордеонне мистецтво до 1960-х років зберігало народний, стихійний характер.

У контексті історії розвитку сербського баянно-акордеонного мистецтва чітко відокремились форми музикування за жанровою підпорядкованістю, які донині не втрачають своєї актуальності завдяки наявності різних типів фахових навчальних закладів – виконавських шкіл. Мова йде про репертуарні настанови музично-освітніх закладів, за якими умовно формувалася певний тип навчального закладу – народний, загальномасовий, культурно-просвітницький, естрадно-популярний, академічний.

Сучасна музична педагогіка до сьогодні не має досконалої типологічної системи музичної освіти з урахуванням жанрової систематизації. Потреба в розробленні відповідної теорії назріла у зв'язку з ускладненням і поширенням сербської баянно-акордеонної інфраструктури, формуванням мережі освітніх закладів за певним жанрово-музичним типом. Відповідно до жанрової підпорядкованості навчальних музичних закладів змінюються технології викладання, соціокультурний статус музично-освітніх установ, які потребують наукового аналізу та визначення цього явища в контексті сучасної музичної педагогіки.

Різні жанрові типології представлені в теоріях жанру, викладених у працях М. Арановського, Б. Асаф'єва, Г. Бесселера, О. Соколова, А. Сохора та ін. Найбільш поширені типології музичних жанрів передбачають їх систематизацію за засобом виконання – вокальні, інструментальні, вокально-інструментальні (Г. Бесселер); за призначенням – побутові та призначені «для слухання» (Ю. Юцевич); за масштабом – великі та камерні (М. Арановський); за змістом – ліричні, драматичні, епічні, комічні (М. Каган); за умовами виконання – театральні, концертні, кіномузика (А. Сохор), проте наукових досліджень, в яких була б запропонована типологія музичних закладів з урахуванням їх жанрової підпорядкованості, обмаль.

Отже, *мета статті* – визначення жанрово-типологічної системи сербської баянно-акордеонної освіти.

У контексті дослідження сербську баянно-акордеонну школу розглядаємо як поліцентричне музично-освітнє явище, типи якої вирізняються рівнем фахової компетентності педагогів, організацією навчально-виховного процесу, соціальним статусом, формами власності, напрямками підготовки баяністів-акордеоністів, жанровою спрямованістю. Доцільність національно-типологічного проекту дослідження зумовлена: відсутністю аналізу сербської баянно-акордеонної галузі як складно-структурованої системи, визначення її елементів (типів), зв'язків між ними, виявлення зовнішніх чинників, які впливають на динаміку розвитку системи та її елементів (типів).

На основі вивчення галузевої літератури встановлено, що найбільш відповідною в реалізації національно-типологічного проекту є система музичних жанрів О. Соколова, що базується на класифікації музичних явищ за такими ознаками: сфера побутування, соціальний статус, період існування, види та напрями музичної діяльності, які обрано основними критеріями типологізації сербської баянно-акордеонної школи.

Аналіз структури сербської баянно-акордеонної школи як системи дозволив виокремити її типи й згрупувати їх за напрямками: народні: народно-національний, самодіяльний, масовий, естрадний; професійні: академічний, академічно-народний.

*Народно-національний тип* школи виник у 1920-х роках ХХ століття й нині

характеризується як баянно-акордеонна школа народної музики. Аналіз довідково-енциклопедичної літератури показав, що в термінологічній базі це поняття залишається не визначеним, що надало підстави для власного його тлумачення. Поняття «сербська баянно-акордеонна школа народної музики» ми розуміємо так: це мережа недержавних музично-освітніх установ альтернативного характеру, діяльність яких спрямована на підготовку баяністів-акордеоністів етнокультурного призначення. Доведено, що сербська баянно-акордеонна школа народної музики – це музично-освітня галузь локального (національного) призначення, яка функціонує та розвивається під впливом соціокультурних тенденцій певної країни та є унікальним музично-освітнім явищем у межах світового музично-освітнього простору.

Народно-національний тип сербської баянно-акордеонної школи виник у колах музикантів-аматорів, творчість яких заснована на традиційних формах музикування (за О. Соколовим, чисті музичні жанри [3]). Запропоновано народно-національний тип розглядати як первісну творчо-виконавську базу музично-освітнього характеру, зміст якої полягає у просвітницькій діяльності баяністів-акордеоністів, заснованої на традиційних формах музикування.

*Самодіяльний тип* сербської баянно-акордеонної школи виник у 1940-х роках ХХ століття в колах музикантів-аматорів, проте в його межах формувалися виконавські прийоми, види техніки, виникали організовані форми творчої діяльності – творчі спілки баяністів-акордеоністів, поширювався музичний репертуар та музично-виконавські напрями – пісенно-побутові й танцювально-побутові (за О. Соколовим, взаємодіючий жанр як синтез слова-музики-танцю [3]). Саме в межах самодіяльного типу відбувся розподіл творчої діяльності баяністів-акордеоністів – соліст (концертний виконавець) та акомпаніатор (концертмейстер), які нині входять до класифікатора професій баяністів-акордеоністів.

*Масовий тип* сербської баянно-акордеонної школи виник у 1950-х роках ХХ століття та позначений стихійним відкриттям баянно-акордеонних секцій у клубах культури і дозвілля, загальноосвітніх закладах, приватних баянно-акордеонних школах народної музики. У межах масового типу сербської баянно-акордеонної школи були сформовані форми організації навчально-виховного процесу та педагогічні принципи підготовки баяністів-акордеоністів за народним напрямом, а саме: відсутність оцінювання успішності учнів та атестата державного зразка; вільний термін навчання; відсутність розподілу за класами і групами та обов'язкових програмних вимог; вільний вибір навчально-виховного процесу учнем: від індивідуальних до колективних форм підготовки; особлива увага до розвитку артистичних здібностей засобами активізації концертної діяльності; усна передача музичного матеріалу від майстра до послідовника; опанування творами народної музики переважно балканських країн.

*Естрадний тип* – виник у 1990-х років ХХ століття та характеризується: введенням у виконавську практику баяністів-акордеоністів електроприладів та акустичних систем; популяризацією колективних форм музикування; виникненням комерційної баянно-акордеонної індустрії; відкриттям приватних баянно-акордеонних шкіл при студіях звукозапису; запровадженням професійних форм музикування у практику баяністів-акордеоністів за рахунок освічених музикантів, які в другій половині ХХ століття все частіше реалізують творчі амбіції в галузі естрадного мистецтва.

Визначення й аналіз типів (народно-національний, самодіяльний, масовий, естрадний) сербської баянно-акордеонної школи дозволив дійти висновку, що сербська баянно-акордеонна школа народної музики є руховим явищем, яка трансформується під впливом

соціокультурних тенденцій локальної країни, але незмінна залишається її традиційна музична основа; процес трансформації баянно-акордеонної школи народної музики відбувався так: від аматорського музикування через синкретичне виконавське мистецтво до організованих музично-освітніх форм баянно-акордеонної практики.

*Академічний тип* сербської баянно-акордеонної школи виник у 1960-х роках ХХ століття на базі народної баянно-акордеонної практики баяністів-акордеоністів та пов'язаний з уведенням спеціальності «Баян-акордеон» до системи державної початкової музичної освіти. Процес академізації сербської баянно-акордеонної школи визначено в такій послідовності: від народної музики через дестабілізувальний синкретизм суспільного мислення до уніфікації (академізації) баянно-акордеонного виконавства.

Установлено, що в межах академічного типу сербської баянно-акордеонної школи склалися форми організації навчально-виховного процесу та педагогічні принципи підготовки баяністів-акордеоністів, які суттєво вирізняються від підготовки в баянно-акордеонних школах народної музики, а саме: обов'язкове оцінювання успішності учнів; надання атестата державного зразка; установлений термін навчання; обов'язковий розподіл за класами та групами; єдині програмні вимоги; індивідуальна форма навчання; систематичність і послідовність; поглиблене вивчення теорії та історії музики, опанування творів різних стилів і жанрів.

Порівняльний аналіз двох музично-освітніх напрямів дозволив дійти висновку, що академічний тип сербської баянно-акордеонної школи, на відміну від її народного типу, має універсальний міжнародний статус та розвивається під впливом культуросвітніх національних і світових тенденцій.

У системі сучасної баянно-акордеонної освіти стверджується *академічно-народний тип* школи, у якому співіснують два напрями підготовки баяністів-акордеоністів – народний і професійний. На основі аналізу освітніх технологій та організації навчально-виховного процесу сербської баянно-акордеонної школи визначено її характерні риси:

- неподільність початкової та середньої ланок системи музичної освіти;
- зарахування баяністів-акордеоністів до початкової музичної школи на конкурсній основі;
- відсутність регламентованої академічної звітності у процесі навчання;
- підготовка фахівців у галузі баянно-акордеонної справи локально-національного призначення (за народним напрямом) та універсального статусу (за академічним напрямом).

Уведення народного напрямку до системи академічної баянно-акордеонної освіти дозволило музично-освітнім установам вирішувати кілька завдань: установити зв'язок між народним та професійним напрямом галузі; розширити компетенції баяністів-акордеоністів; наповнити професійним змістом підготовку музикантів за народним спрямуванням; надати можливість баяністам-акордеоністам за народним напрямом продовжити навчання на рівнях середньої та вищої музичної освіти; збільшити контингент баяністів-акордеоністів у державних музичних закладах.

Особливу роль у процесі підготовки баяністів-акордеоністів широкого профілю в умовах баянно-акордеонних шкіл академічно-народного типу відіграє художньо-естетичне виховання у класі спеціального інструмента. Головним інструментом розвитку художньо-естетичних якостей у баяністів-акордеоністів у класі індивідуальних занять є процес роботи над музичним репертуаром, у межах якого формується художньо-образне мислення, логіка «розкодування» музичних знаків, здійснюється вибір оптимального виконавського варіанта,

розв'язуються технічні завдання, що зумовлено першорядною місією виконавця – відтворення художньо-естетичного змісту музики. Репертуарний арсенал сербських баяністів-акордеоністів складається з академічних творів та традиційної музики в рівних пропорціях, що забезпечує баяністам-акордеоністам подальшу професійну реалізацію в різних сферах (культурно-розважальній, музично-педагогічній, виконавській) діяльності. Отже, у процесі вивчення закономірностей теорії еволюції стає очевидним, що баянно-акордеонна школа, яку ми розглядаємо за жанровою класифікацією, виникла в надрах народної музики і внаслідок диференціації художнього мислення (за В. Варламовим, десинкретизації художньої творчості [2, с. 88]), утворився самостійний тип академічної творчої діяльності, що цілком збігається із запропонованою нами типологією. Ознаки академізації (десинкретизації) спостерігаємо в передуванні синкретизму до диференційованого (дестабілізуючого синкретизму) мислення, унаслідок якого поглиблюється антропологічно-соціальні відносини, інтонаційна музична мова здобуває універсальний статус.

Якщо спробувати визначити процесуальну сутність академізації сербської баянно-акордеонної школи, то, на нашу думку, це може мати такий вигляд: *від народної музики та її синкретичних форм через дестабілізуючий синкретизм суспільного мислення, художньої творчості та уніфікації (академізації) музично-мовної інтонації до універсального (глобального) мистецтва майбутнього*. Педагогічний компонент у цьому сенсі розглядаємо як невід'ємний складник процесуального акту, оскільки виконавська школа, що вчить мистецтву гри на інструменті, підпорядкована історичній сутності музичної культури, та як науково-практична установа академічного типу здатна до узагальнення еволюційних музичних процесів, інтеграції національної освітньої системи до музичного універсального міжнародного простору, упровадження інноваційних технологій, одночасно зберігаючи етнічно-національну унікальність школи народного баянізму.

Відмінні риси двох полярних типів народного/професійного, які виникли в різні історичні періоди та підпорядковані двом системам музичного мислення, спостерігаємо у творчих методах і художніх жанрах як посередниках цього мислення у відповідних мовно-інтонаційних полюсах різних епох: народна музична школа зберігає традиції синкретизму множинності видів моностилістики [5], академічна школа розглядається як універсальна багатожанрова установа.

Отже, аналіз структури сербської баянно-акордеонної школи як системи дозволив визначити її типи за напрямками: народні: народно-національний, самодіяльний, масовий, естрадний; професійні: академічний, академічно-народний, які вирізняються: рівнем фахової компетентності педагогів, організацією навчально-виховного процесу, соціальним статусом, формами власності, напрямками підготовки баяністів-акордеоністів, музичним репертуаром. В основу запропонованої типології покладено систему музичних жанрів О. Соколова, що базується на класифікації музичних явищ за такими ознаками: сфера побутування, соціальний статус, період поширення, види та напрями музичної діяльності, які стали критеріями типологізації сербської баянно-акордеонної школи.

Аналіз типів сербської баянно-акордеонної школи дозволив дослідити процес її академізації, який розглядаємо в три етапи: перший – асиміляція культуроосвітніх традицій – упровадження в систему баянно-акордеонної підготовки музично-педагогічного досвіду шкіл-партнерів; другий – закономірний – відбувається у процесі еволюції суспільного мислення, музично-інтонаційної мови та художньо-виражальних засобів баянно-акордеонного виконавства; третій – синкретичний – розглянуто у взаємозалежності і

співіснуванні народної та академічної практики підготовки баяністів-акордеоністів у системі музичної освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в подальшому дослідженні типів сербської баянно-акордеонної школи в контексті єдиної музично-освітньої національної системи зазначеної країни.

### Література

**1. Альшванг А.** Людвиг ван Бетховен: очерк жизни и творчества / А. Альшванг. – Москва : Музыка, 1966. – 630 с. **2. Варламов Д.** Народное в музыкально-инструментальном искусстве / Д. Варламов. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2007. – 164 с. **3. Соколов О.** Морфологическая система музыки и ее художественные жанры / О. Соколов. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородского университета, 1994. – 215 с. **4. Сохор А.** Эстетическая природа жанра в музыке / А. Сохор. – Москва : Музыка, 1968. – 105 с. **5. Суббота О. В.** Музична моторність як категорія музикознавства: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / О. В. Суббота. – Одеса, 2005. – 197 с. **6. Bessler H.** Spielfiguren in der Instrumentalmusik / Bessler H. Jahrbuch, Leipzig, 1956. – P. 13–58.

УДК 37.017.7:373.9

*Світлана Федоренко*

## НАВЧАЛЬНІ КУРСИ-СЕМІНАРИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Федоренко С. В. Навчальні курси-семінари для студентів першого року навчання в системі загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США.

У статті висвітлено особливості навчальних курсів-семінарів у системі загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США, які спрямовані на використання комунікації як ефективного інструментарію формування гуманітарної культури студентів. Розглянуто створення динамічної взаємодії між викладачами та студентами, де ідеї і знання передаються й обговорюються в критично-заохочувальній манері, що перетворює студентів на активних учасників власного навчання і виховання.

*Ключові слова:* гуманітарна культура студентів, комунікативні навички, вища освіта США, загальна гуманітарна підготовка, навчальні курси-семінари, студенти бакалавріату.

Федоренко С. В. Учебные курсы-семинары для студентов первого года обучения в системе общей гуманитарной подготовки в высшей школе США.

В статье освещены особенности учебных курсов-семинаров в системе общей гуманитарной подготовки в высшей школе США, направленные на использование коммуникации как эффективного инструментария формирования гуманитарной культуры студентов. Рассмотрено создание динамического взаимодействия между преподавателями и студентами, где идеи и знания передаются и обсуждаются в критически-поощрительной манере, превращая студентов в активных участников собственного обучения и воспитания.

*Ключевые слова:* гуманитарная культура студентов, коммуникативные навыки, высшее образование США, общая гуманитарная подготовка, учебные курсы-семинары, студенты бакалавриата.

Fedorenko S. V. Training seminars for the first year students in the system of general liberal education at the higher schools of the USA.

The special features of training seminars for the first year students in the system of general liberal education at the higher schools of the USA are defined. They are aimed at using communication approach as an effective tool for liberal culture formation of students. The creation of dynamic interaction between instructors and students is considered. Under this approach the ideas are transmitted and discussed in a critical and rewarding way making students active participants of their own education.

*Key words:* students' liberal culture, skills of communication, higher education in the USA, general liberal training, training courses, undergraduate students.

Перший рік навчання у вищій школі є важливим тому, що в цей час відбувається значна кількість змін у розумовій та емоційній сферах студентів. Свідченням цього є визнання численними американськими педагогами того, що досвід студентів-першокурсників бакалавріату охоплює інтелектуальну, соціальну, емоційну та культурну адаптацію, яка, у свою чергу, передбачає активну взаємодію студентів та освітнього середовища. При цьому саме викладачі відіграють важливу роль у процесах набуття зазначеного досвіду, створюючи сприятливе розвивально-виховне освітнє середовище для успішної адаптації студентів першого року навчання через служби психологічної допомоги, до діяльності яких залучено також студентів старших курсів, та інтерактивні навчальні курси, які проходять у форматі семінарів [3].

Спеціально розроблені для студентів першого року навчання курси-семінари є важливим складником навчально-виховного процесу у вищій школі США. Це пояснюється, по-перше, тим, що студенти, залучаючись до активної діяльності у процесі підготовки до цих семінарів та безпосередньо в ході самих занять, стикаються з такими комунікативними моделями, які спрямовані на прагматику письмової й усної комунікацій та формування навичок ефективного спілкування. Крім того, прагматика комунікативних практик дозволяє студентам здобути знання, що забезпечують їхню адаптацію до життя в соціумі в цілому та до освітнього середовища вищого навчального закладу зокрема.

По-друге, комунікативні навички пронизують усі аспекти особистісного розвитку та всі сфери людського життя. Загалом, на переконання І. Енглеберг і Д. Вінн, «комунікація є багатогранною навчальною дисципліною, яка охоплює процеси, методи і продукти людської значущості, виступаючи при цьому її ключовою, визначальною характеристикою» [7, с. 4]. У такий спосіб комунікація слугує підґрунтям для набуття студентами академічного, професійного і соціокультурного досвіду, що в цілому сприяє ефективному формуванню в них гуманітарної культури.

*Мета статті* – висвітлення особливостей змістового наповнення навчальних курсів семінарського типу, спеціально розроблених для студентів першого року навчання на бакалавріаті в США.

У спробі створити стимулююче середовище для розвитку в студентів гуманітарної культури та допомогти їм адаптуватися до академічного середовища вищого навчального закладу, курси-семінари першого року навчання спрямовані на:

- створення динамічної взаємодії між викладачами та студентами, де ідеї і знання передаються й обговорюються в критично-заохочувальній манері, що перетворює студентів на активних учасників власного навчання і виховання;
- підвищення рівня розвитку інтелектуальних навичок студентів, необхідних для аналізу і розв'язання складних питань і проблем у ході подальшого навчання;
- заохочення студентів до виявлення власних прагнень та ресурсів задля розв'язання

проблем;

- розвиток у студентів стійкої мотивації до здобуття нових знань та набуття трансдисциплінарного досвіду;
- формування адекватної самооцінки та навичок самовиховання;
- розвиток у студентів власного, самостійного стилю академічної та наукової комунікації (усної й письмової), що відрізняється від тієї, до якої вони звикли у старшій школі [5].

У ході контент-аналізу курикулумів із загальної гуманітарної підготовки студентів американських вищих навчальних закладів різного типу встановлено, що тематика курсів-семінарів охоплює обговорення широкого діапазону важливих питань історичного, філософського, соціокультурного аспектів життя людини. Зокрема, в університеті Фурмана студентам першого року навчання пропонуються такі курси-семінари: «Людство, фізика та всесвіт», «Майбутнє енергоносіїв у США», «Математика: історія та сутність», «Роль жінки: між кар'єрою і сім'єю», «Що є нормальною поведінкою?», «Витоки глобальної бідності», «Наркотики, секс та хибний шлях життя», «Університет Фурмана в світі», «Греція та Японія в порівняльному аналізі», «Теорія гри», «В пошуках щастя в США» та ін. [5].

До прикладу, педагогічна спільнота університету Брауна пропонує першокурсникам на вибір понад 100 навчальних курсів семінарського типу, серед яких: «Транснаціональне життя: антропологія міграції та мобільності», «Статистика в усьому», «Підробки! Історія неавтентичних речей», «Ботаніка і сучасна медицина», «Хто володіє минулим?», «Психологія креативності», «Смак безкінечності», «Війни Ізраїлю», «Уведення до художньої прози» та ін. [4].

Зауважмо, що при цьому навчання проходить у малих групах (15–20 студентів). Це дозволяє значно збільшити інтенсивність освітнього процесу та його ефективність, що пришвидшує формування необхідних навичок. За такої ситуації кожний студент отримує зворотній зв'язок про те, як він виконує те чи те завдання, що полегшує засвоєння знань і дозволяє в подальшому ефективно їх застосовувати.

Визначаючи пріоритет забезпечення першокурсників сприятливою атмосферою освітнього середовища, слід у такому контексті ще раз наголосити на комунікації як інтенсивному інструментарії формування у студентів гуманітарної культури.

Реалізація означеного відбувається на двох рівнях:

1) *індивідуальному рівні*, який передбачає розвиток уміння логічно висловлювати власні думки, слухати інших, ставити питання та аргументовано відповідати на запитання інших;

2) *груповому рівні*, що ґрунтується на розвитку вмінь і стратегій колективної взаємодії та публічних виступів, доповідей тощо.

При цьому у практиці вищої школи США часто використовується метод рольової гри, що ґрунтується на моделюванні заданих ситуацій, вимагаючи від студентів використання певних моделей поведінки та відповідної лексики.

Рольова гра як певна модель спілкування припускає імітування дійсності в її найбільш істотних рисах: як і в самому житті, вербальна й невербальна поведінка усіх учасників тісно переплітається. Визначальним фактором цього методу є індивідуальний пізнавальний пошук в інтересах групи у процесі підготовки студента до заняття (приміром, підготовка доповіді, робота з різними науковими джерелами у ході підготовки до виконання ролі певної історичної особи та ін.) слугує не лише поглиблення власних знань з питання, що досліджується, а й підвищення особистої відповідальності за результативність донесення цих



знань до інших. Водночас значний виховний ефект містить і колективна оцінка групи щодо виконаної індивідуальної діяльності тим чи тим студентом.

Цікавими, на наш погляд, у переліку курсів-семінарів для студентів першого року навчання у багатьох закладах вищої освіти США (у Гарварді, коледжі Барнарда та ін.) є навчальні курси, що проводяться у формі рольової гри, «Реакція на минуле» та «Подорож у часі». Ці курси дозволяють у найбільш автентичний спосіб «відчути і прожити історію».

Так, у ході курсу «Реакція на минуле» студенти «приміряють» на себе ролі історичних постатей (до початку занять кожному студенту пропонується роль певної історичної особи). Замість того, щоб просто читати про події, вони занурюються в мотивації, перспективи й думки людей, які викарбували історію. Готуючись до занять, студенти читають класичні твори, які допомагають їм осягнути історичний та соціальний контексти життя певних персоналій. Відтворюючи інтелектуальну енергію емоційного переживання, вони самі «проживають» історію певних історичних подій. Виконуючи свої ролі, студенти намагаються спонукати інших учасників до дії стосовно їхнього персонажу та мотивації його вчинків. Приміром, студент може обрати роль китайського науковця XVI століття, який допомагає у вирішенні питання щодо того, хто має стати наступним імператором. Або він може грати роль члена Національної Асамблеї у революційному Парижі 1791р., що намагається створити конституцію посеред панівного хаосу. У такий спосіб вони експериментують, використовуючи свої знання про реальний світ, і водночас розвивають здатність взаємодіяти з іншими людьми [2].

На завершальному етапі гри проводиться її обговорення. Учасники повинні самі оцінити підсумки гри, власні дії та дії інших учасників, визначити ті проблеми й труднощі, яких вони зазнавали під час гри.

Отже, рольова гра припускає посилення особистісної причетності до всього, що відбувається. Студент «проживає» ситуацію не через власне «Я», а через «Я» відповідної ролі. Це позитивно позначається на результаті, і, як підсумок, сприяє розширенню асоціативної бази у процесі засвоєння навчального матеріалу та має виховне значення. Рольова гра сприяє формуванню навчального співробітництва й партнерства на основі активної взаємодії. Вона також забезпечує розвиток комунікативних навичок та критичного і креативного мислення через аналіз альтернативних способів дій, ідей, запропонованих для виконання завдання гри в ході підведення підсумків.

Свою чергою, семінари з письмової комунікації для першокурсників покликані навчити студентів тому, як писати більш ефективно – логічно й зрозуміло. Для досягнення цієї мети кількість учасників семінару обмежена до дванадцяти студентів. Загалом цільове призначення курсів семінарського типу з письмової комунікації полягає у:

- розвитку у студентів критичного мислення і логічної аргументації через інформаційне письмо та усвідомлення того, що письмо є формою мислення, за допомогою якої різні ідеї набувають письмового вираження;
- ознайомленні з проблемою плагіату та інших форм академічної нечесності відповідно до загальної політики вищого навчального закладу;
- оволодінні аналітичними стратегіями та техніками академічного письма;
- розвитку навичок роботи з різними джерелами інформації та здатності синтезувати ідеї з різних джерел із власними думками і досвідом [5].

Потребує також спеціального розгляду проведення курсів-семінарів на основі критичного читання так званих «Величних книг». Концепція «Величних книг» була розроблена в 1909 р. освітянами Гарварду як модель загальної гуманітарної підготовки

студентів бакалавріату. Згодом, у 1920 р. професор Колумбійського університету Дж. Ерскін першим на теренах США започаткував викладання навчального курсу «Загальні чесноти» (General Honors) за концепцією вивчення класичних творів. Інноваційною для того часу стала його практика проведення семінарів за круглим столом зі студентами з обговорення праць класиків. Означена ініціатива Дж. Ерскіна ґрунтувалася на його глибокому переконанні в необхідності звернення до західної традиції загальної гуманітарної підготовки студентів, яка охоплювала вивчення творів відомих філософів, літераторів тощо попередніх століть. Зауважимо, що він склав перший список з 60 класичних творів для обов'язкового читання студентами (всі наступні списки зберегли 85 % позицій, виокремлених Дж. Ерскіном). Знання, здобуті в цій галузі, визначають освічену людину з розвинутою гуманітарною культурою, яка обізнана з працями класичних авторів та здатна працювати над розв'язанням фундаментальних питань людського буття, зокрема етично-моральних [1].

Нині концепція «Величких книг» використовується у вищій школі США як окремий навчальний курс семінарського типу з однойменною назвою або як комплексна загальноосвітня підготовка студентів. На переконання Г. Дрейфуса і Ш. Келлі, читання класиків «відроджує» особистісний потенціал людини, відкриваючи його незліченим можливостям вільного вибору в сучасному світі [6].

Так, у коледжі Св. Джона понад 70 років поспіль усі заняття проводяться у формі дискусій на основі прочитаних студентами класичних творів. Загалом лекційна форма занять у цьому закладі вищої школи відсутня: студенти разом з викладачами досліджують прочитані твори, тематика яких охоплює майже весь період розвитку західної культури [9]. Адже вивчення й аналіз значущої для західної цивілізації класичної літератури розвиває критичне мислення студентів, збагачує їхній світогляд, виховує їх як гідних громадян своєї країни та світу в цілому, що певним чином сприяє формуванню в них гуманітарної культури. Зрештою, єдиний культурний канон створює загальний простір комунікації, де студенти навчаються працювати над власними відкриттями через обмірковування та дискусію щодо фундаментальних питань існування людства.

Слід відзначити, що цю модель загальної гуманітарної підготовки студентів у США критикують через відсутність уваги до актуальних знань та палкі суперечки з приводу того, які критерії розмежовують західну і незахідну культури, а також ігнорування надбаннями сучасної культурної спадщини.

На противагу комплексній програмі означеної моделі навчальні курси семінарського типу з вивчення творів класичної літератури в курикулах загальної гуманітарної освіти вищих навчальних закладів у США є доволі розповсюдженими, дозволяючи в навчально-виховному процесі одночасно поєднувати такі задачі, як: продукування соціокультурного знання; виховання студентів як суб'єктів культури; розвиток критичного і креативного мислення, самостійності та неупередженості оцінок і суджень; формування навичок конструктивної взаємодії, що в цілому забезпечує ефективний розвиток у студентів гуманітарної культури.

Отже, окреслене вище дозволяє дійти таких висновків, що навчальні курси-семінари в системі загальної гуманітарної підготовки американських студентів використовують комунікацію як ефективний інструментарій формування у студентів гуманітарної культури та характеризуються: навчанням у малочисельних групах; тісним зв'язком навичок, що формуються, та змістом самих курсів, який передбачає розвиток комунікативних навичок, критичного мислення, рефлексії та міжособистісної взаємодії; роботою з автентичними авторськими текстами; інтеграцією знань різного соціокультурного контексту, що

реалізується шляхом застосування методу кейсів, рольової гри.

### Література

**1. Adler M. J.** Reforming Education: The Opening of the American Mind / Mortimer Jerome Adler, Geraldine Van Doren. – New York : Collier Books and Macmillan Publishing, 1990. – 362 p. **2. Barnard Education : 2014–15 Catalogue** [Electronic resource]. – Mode of access: <http://catalog.barnard.edu/barnard-college/curriculum/requirements-liberal-arts-degree/> **3. Best Practices for Teaching First-year Undergraduates** [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/InternalReports/BestPractices-1stYears.pdf>. **4. Brown University First Year Seminars 2014–15**[Electronic resource]. – Mode of access : [https://www.brown.edu/academics/college/degree/sites/brown.edu/academics.college.degree/files/uploads/2014-15\\_FYS.pdf](https://www.brown.edu/academics/college/degree/sites/brown.edu/academics.college.degree/files/uploads/2014-15_FYS.pdf). **5. Building a Foundation for Liberal Learning : First Year Seminars at Furman University 2013–2014** [Electronic resource]. – Mode of access : [http://www.furman.edu/academics/fys/Documents/2013-2014\\_fys.pdf](http://www.furman.edu/academics/fys/Documents/2013-2014_fys.pdf). **6. Dreyfus H. L.** All Things Shining : Reading the Western Classics to Find Meaning in a Secular / Hubert L. Dreyfus, Sean Dorrance Kelly. – Free Press, 2011. – 272 p. **7. Engleberg I. N.** Think Communication / Isa N. Engleberg, Dianna R. Wynn. – Pearson, 2010. – 400 p. **8. Hyland K.** Teaching and Researching Writing / Ken Hyland. – London : Longman, 2002. – 254 p. **9. Rule W. S.** Seventy Years of Changing Great Books at St. John’s College : Dissertation [Electronic resource] / William Scott Rule. – Georgia State University, 2009. – 166 p. – Mode of access : [http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=eps\\_diss](http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=eps_diss)

**РОЗДІЛ 4**  
**ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ**  
**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 37.013

*Аліна Бугра*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ**  
**ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ**  
**ДИСЦИПЛІН**

Бугра А. В. Психолого-педагогічні особливості самостійної навчальної діяльності студентів у процесі вивчення математичних дисциплін.

У статті проаналізовані дидактичні особливості математичних дисциплін, які вивчаються у вищих технічних навчальних закладах. З'ясована сутність психолого-педагогічних чинників, які впливають на успішність самостійної навчальної діяльності студентів при вивченні цих дисциплін (дисперсія в рівнях підготовки та мотивації до вивчення математики, особливості адаптації першокурсників до умов навчання у ВТНЗ, стилі навчання). Автором доведена необхідність індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів ВТНЗ під час вивчення математики.

*Ключові слова:* самостійна навчальна діяльність, мотивація, стилі навчання, адаптація, індивідуалізація, диференціація, уміння самостійної навчальної діяльності.

Бугра А. В. Психолого-педагогические особенности самостоятельной учебной деятельности студентов при изучении математических дисциплин.

В статье проанализированы дидактические особенности математических дисциплин, изучаемых в высших технических учебных заведениях. Выяснена сущность психолого-педагогических факторов, влияющих на успешность самостоятельной учебной деятельности студентов при изучении этих дисциплин (дисперсия в уровнях подготовки и мотивации к изучению математики, особенности адаптации первокурсников к условиям обучения в техническом вузе, стили обучения). Автором доказана необходимость индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов ВТУЗ при изучении математики.

*Ключевые слова:* самостоятельная учебная деятельность, мотивация, стили обучения, адаптация, индивидуализация, дифференциация, умения самостоятельной учебной деятельности.

Bugra A. V. Psychological and educational features of students' self-study activity in learning mathematical disciplines.

The didactic features of mathematical disciplines at higher technical educational institutions are analyzed. Psychological and educational factors influencing the success of students' self-study activity in learning mathematical disciplines are revealed (variance in levels of training and motivation to study mathematics, special aspects of first year students' adaptation to the learning environment in higher technical education, learning styles). The author proved the necessity for individualization of students' self-study activity in learning mathematics.

*Key words:* self-study activity, motivation, learning styles, adaptation, individualization, differentiation, skills of self-study activity.

В умовах технічного прогресу, коли знання і технології застарівають досить швидко, висуваються розлогі вимоги до випускників вищих технічних навчальних закладів, які повинні не тільки мати фундаментальні фахові знання, але й володіти розвинутими здібностями до самостійного пошуку, засвоєння та використання науково-технічної інформації у професійній діяльності. Це потребує розвитку мисленневих процесів студентів, одним з інструментів якого є комплекс математичних дисциплін, адже в роботі фахівця-інженера основним апаратом технічної творчості є математика [4, с. 3]. Так, відомий математик та науковець-педагог Л. Кудрявцев звертає увагу на значення математичних знань: «Математизація – характерна риса сучасної науки й техніки. Людство нині як ніколи усвідомило, що знання в галузі природничих наук стає точним тільки тоді, коли для його опису вдається використовувати математичну модель» [5, с. 24]. У розвиток цієї думки науковець зазначає, що вивчення математики вдосконалює загальну культуру мислення, навчає людину логічно розмірковувати, виховує в ній точність та здатність до аргументації [6; 7, с. 43], що постає підґрунтям успішного самостійного оволодіння новими знаннями.

Теоретичний аналіз результатів науково-педагогічних досліджень [3; 4; 6; 15 та ін.] дозволяє констатувати низку особливостей математики, які необхідно враховувати у процесі організації самостійної навчальної діяльності (СНД) студентів вищих технічних навчальних закладів під час її вивчення. Більш детальне з'ясування цих особливостей з орієнтацією на можливість індивідуалізації цієї діяльності ми окреслили *метою* пропонованої *статті*.

Насамперед варто врахувати, що специфікою математики є те, що її зміст у вищій школі орієнтований не тільки на засвоєння конкретної інформації, окресленої навчальною програмою, але й може бути використаний для навчання студентів методів навчальної діяльності загалом і самостійної навчальної діяльності зокрема. З опертям на результати досліджень О. Ноговіциної [10], А. Сивиркіної [12], О. Костіної [4], О. Корнійчука [7] конкретизуємо дидактичні можливості математичних дисциплін, які вивчаються студентами ВТНЗ, у розвитку вмінь навчальної діяльності в цілому та в розвитку вмінь самостійної навчальної діяльності зокрема.

Так, досліджуючи проблему диференційованого навчання математики у вищому технічному навчальному закладі, О. Костіна визначила якості мислення студентів, які формує вивчення математичних дисциплін, зокрема це: здібність з'ясовувати формальну структуру задачі, логічність математичного мислення, здібність до узагальнення матеріалу, здібність до згортання математичних міркувань, гнучкість та раціональність математичного мислення, здібність оперувати математичною символікою і математичною мовою, когнітивна пам'ять, просторове мислення, обчислювальні здібності, інженерна математична інтуїція, креативність мислення [4]. Важливо також урахувати, що період юності, період студентства, є сенситивним щодо оволодіння математикою, способами її вивчення [4; 6; 10] та засвоєння технологій самостійної навчальної діяльності [10; 11].

Із позицій завдань нашої дослідно-експериментальної роботи заслуговує на увагу точка зору О. Корнійчука, який зауважує, що під час вивчення математики «...найголовнішим є вироблення цілісного синтетичного мислення, навичок неперервного самостійного навчання для більш повного розвитку творчих здібностей» та констатує, що «для того, щоб залишатися на плаву особистості потрібно регулярно поповнювати свої знання» [3]. Тобто самостійна робота під час вивчення математики у вищій школі має подвійний (бінарний) зміст:

– по-перше, оволодіння математичними знаннями і вміннями та їх розвиток відбувається в тісному взаємозв'язку з засвоєнням теоретичних та практичних засад

навчальної діяльності;

– по-друге, методи навчання математики також мають подвійну спрямованість: з одного боку, у процесі самостійної навчальної діяльності здійснюється робота щодо підвищення якості знань, а з іншого, засвоюючи математичні знання, студенти оволодівають методами цілепокладання діяльності, її планування, реалізації планів на основі постійного самоаналізу, самоконтролю і самокорекції своїх дій, що загалом складає підґрунтя самостійної навчальної діяльності.

Окреслені чинники у свою чергу вимагають зміни в інтерпретації, композиції, коментуванні, ілюструванні змісту математичної інформації, яка може бути рекомендована для самостійного опрацювання.

Ці особливості математики як науки і навчальної дисципліни передбачають превалювання аналітико-синтетичного характеру навчальної діяльності та мають бути оптимально використаними викладачем для розвитку у студентів умінь самостійної навчальної діяльності (представлено схемою).

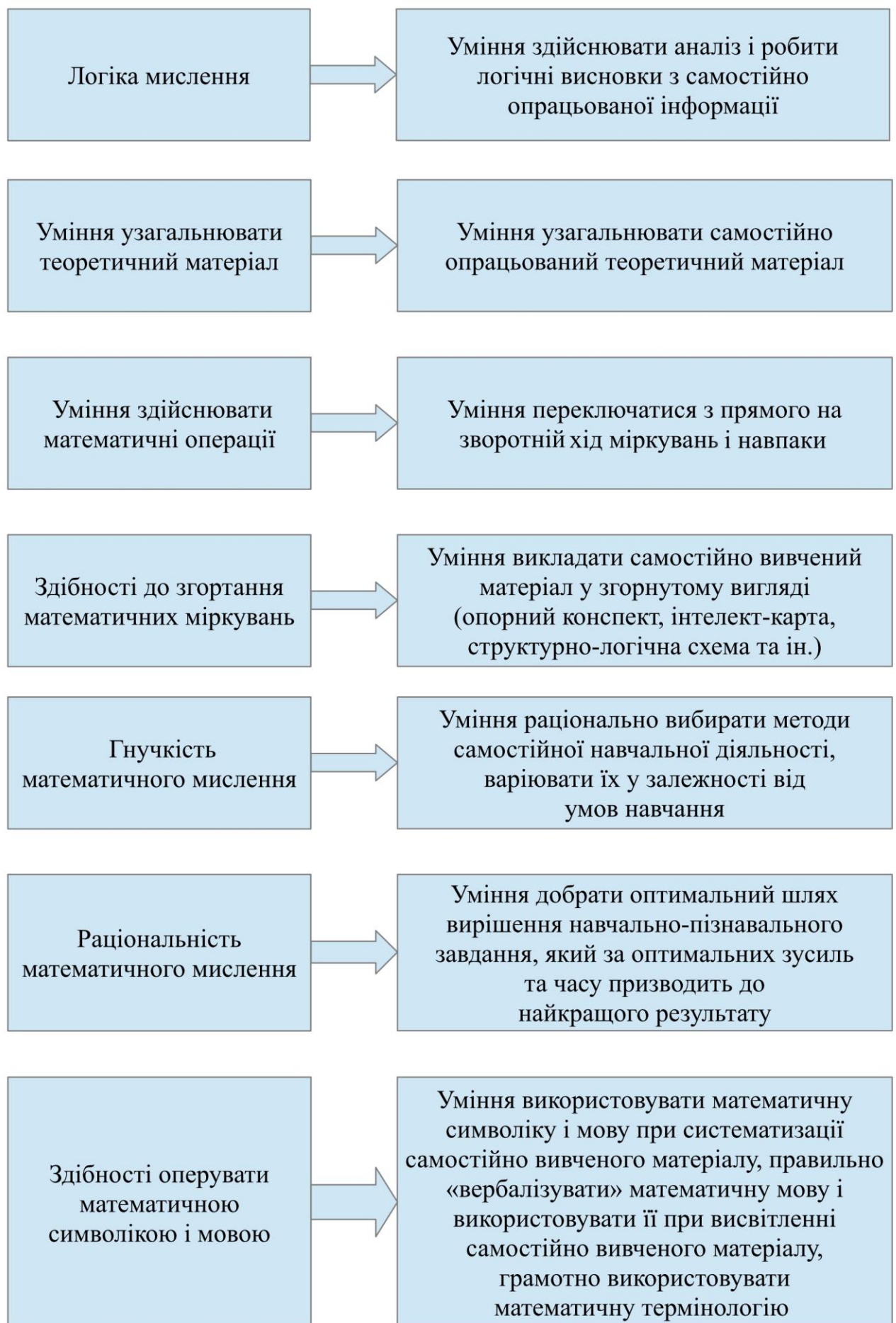
Аналізуючи процес фахової підготовки студентів, слід зауважити, що математичні дисципліни у ВТНЗ вивчаються зазвичай на першому і другому курсах (1–5 семестри), і саме в цей період закладається фундамент професіоналізму майбутнього фахівця, його підготовки до «освіти протягом життя». Від міцності цього фундаменту залежить успішність подальшого навчання студента у виші та якість його професійних знань. Особливе значення дисциплін математичного циклу полягає і в тому, що навчальні досягнення студентів з певних розділів математики застосовуються при вивченні інших тем і є, що особливо важливо, підґрунтям засвоєння фахових дисциплін. Прогалини в знаннях окремих тем і розділів не дозволяють студенту досягти навчальних успіхів у майбутньому.

У той же час навчання на перших курсах ВТНЗ поєднується з досить складним процесом адаптації випускників загальноосвітніх шкіл до нового освітнього середовища. Особливою проблемою, з якою зустрічаються першокурсники, є психологічна, пов'язана з переходом у нові, порівняно з середньою школою, освітні умови, де 30–50 % навчального матеріалу необхідно опрацювати самостійно. У цей період студенти ще не зовсім усвідомлюють місце вищої математики в системі фахової підготовки, що знижує рівень пізнавального інтересу й мотивації до її вивчення та самостійного опрацювання великих обсягів навчального матеріалу.

*Схема*

### **Особливості впливу вивчення математичних дисциплін на формування умінь навчальної діяльності**









Ця проблема актуалізується низкою чинників перехідного етапу від загальноосвітньої до вищої школи, зокрема це:

- часовий чинник, пов'язаний з різною динамікою освітнього процесу в цих навчальних закладах;
- психолого-педагогічний, який полягає у відсутності спрямованості студентів на системний, якісно новий прояв самостійності в навчанні;
- методичний, який виявляється в незбігу методів СНД, сформованих у загальноосвітній школі, з методами цієї діяльності, яких потребує навчальний процес у вищій школі;
- змістовий, який полягає в неправильному розумінні сутності СНД, здійснюваної студентами за відсутності безпосередньої допомоги і контролю викладача;
- інформаційний, який відзначається різним обсягом інформації, що сприймається студентом, порівняно з учнем, за одиницю часу при вивченні математичних дисциплін;
- дидактичний, який зумовлюється тенденційно домінуючим впливом викладача на



навчальний процес і самостійну навчальну діяльність як його невід'ємний елемент;

– особистісний, типовою ознакою якого є відсутність у студента готовності відчувати себе активним учасником навчального процесу в ролі «вчителя самого себе». Ураховуючи, що математика трудомісткий предмет, який потребує типових та громіздких розрахунків, опрацювання великих обсягів теоретичного матеріалу, більшість студентів вважають математику складним предметом і мають низький рівень мотивації до її вивчення [11].

Окрім того, як свідчать наші спостереження, матеріал лекцій з математики зазвичай наповнений прикладами, які дібрані та презентовані лектором, а практичні заняття супроводжуються його ж теоретичними поясненнями. Формування у студента вмінь самостійної навчальної діяльності на лекційних та семінарсько-практичних заняттях таким чином гальмується. Часто самостійність та активність студента обмежується вимогою викладача відтворити своїми словами той обсяг матеріалу, якого торкнувся лектор, та який сконцентрований у конспекті лекцій. Ці чинники не лише не сприяють реалізації потреб студентів у самостійному поповненні знань, але й ніяким чином не можуть позитивно впливати на мотивацію вивчення математики та формування готовності до самостійної навчальної діяльності.

Тому логічною є пропозиція науковців, що саме «У першому семестрі першого курсу необхідна максимальна допомога студентам: тільки під час грамотно організованої самостійної навчально-пізнавальної діяльності кожен студент зможе максимально розвивати свої пізнавальні сили (увагу, пам'ять, мислення); глибоко проникнути в сутність навчальних дисциплін; свідомо і міцно оволодівати системою наукових знань...» [10, с. 153]. Тобто постає необхідність індивідуалізувати педагогічний супровід самостійної навчальної діяльності студентів, що особливо актуалізується під час вивчення саме математичних дисциплін. У зв'язку з цим викладачеві слід взяти до уваги позицію фахівців у галузі дидактики вищої школи, які вважають математику однією з тих навчальних дисциплін, вивчення якої складає об'єктивні труднощі для студентів [1, с. 192]. Для успішного вивчення стандартного курсу вищої математики у ВТНЗ студент повинен мати високий рівень загального інтелектуального розвитку, розвитку логічного мислення, володіння мисленнєвими операціями. Слід також урахувати, що при вивченні математики чільне місце посідає розв'язування задач з використанням різнохарактерних компонентів навчальної діяльності (розмірковування, аналіз, доведення, побудова геометричних конфігурацій, систематизація, перетворення формальних математичних конструкцій, порівняння, узагальнення, визначення загальної схеми чи алгоритму розв'язування, формулювання до запропонованої задачі аналогічної, оберненої, узагальненої тощо).

Однак, результати теоретичного аналізу педагогічної та науково-методичної літератури [5; 7; 8; 12 та ін.], наші лонгітюдні спостереження за процесом викладання математичних дисциплін, діагностика рівня знань шкільного курсу математики, яка з 2013 року систематично здійснюється на початку вивчення математичних дисциплін студентами першого курсу Криворізького національного університету, дозволяють стверджувати, що загальноосвітня школа не завжди повною мірою забезпечує достатню математичну підготовку випускників. Окрім того, у студентів-першокурсників має місце значна дисперсія показників якості математичної підготовки. Ця об'єктивна реальність пояснюється особливостями вивчення природничо-математичних дисциплін в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах диференційованого навчання математики: на рівні стандарту, академічному та профільному рівнях. Як свідчить аналіз навчальних програм з математики

[8; 9], на її вивчення в 10–11 класах з поглибленим вивченням математики, профільних математичних та фізико-математичних класах відведено 630 годин навчального часу, програма академічного рівня розрахована на 315 годин, а вивчення математики на рівні стандарту передбачає 210 годин. Це не може не впливати на різний рівень математичної підготовки першокурсників, що має велику дисперсію.

Водночас привертає увагу низький рівень формування у випускників загальноосвітніх навчальних закладів творчих умінь навчальної діяльності. Здебільшого в навчанні математики вчителі ЗНЗ орієнтуються на вирішення учнями типових завдань, які потребують засвоєння конкретних алгоритмів дій, і тільки в окремих випадках на уроках математики в загальноосвітніх школах здійснюються спроби формування спеціальних прийомів творчої діяльності, як структурного елемента навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням рівня навчальних досягнень учнів [13, с. 39]. І як слушно зазначається науковцями, проблема диференційованого формування в учнів прийомів цієї діяльності залишається недостатньо розробленою. Зокрема, Ю. Смержевський та Л. Смержевський указують на необхідність її розв'язання: «Потребують ґрунтовних досліджень зміст і операційний склад евристичних прийомів на різних рівнях навчальної діяльності, розроблення відповідних дидактичних і методичних засад, різнорівневого вироблення цих прийомів, а також засобів управління евристичною діяльністю» [13, с. 32]. Ця проблема не втрачає своєї гостроти і у вищій школі, де в більшості випадків під час вивчення математичних дисциплін питання індивідуалізації самостійної навчальної діяльності не знайшло теоретичної розробки та відповідного практичного втілення [12].

На наш погляд, на перших курсах ВТНЗ необхідними для врахування є також відмінності в рівнях сформованості у випускників ЗНЗ особистісних рис, які постають підґрунтям для успішної самостійної навчальної діяльності, таких як самостійність і відповідальність (та в цілому мотивованість особистості до цієї діяльності). Потреба врахування цих відмінностей досить детально обґрунтовується фахівцями з диференціальної психології навчання (Гюнтер Клаус (Gunter Claus) [2], В. Меркер (W. Merker), А. Коссаковскі (A. Kossakowski) [15]). Зокрема, Гюнтер Клаус підкреслює: «Далеко не всі люди, які закінчили школу, володіють цими якостями в однаковій мірі. І далеко не всі вчителі оптимально використовують засоби педагогічного стимулювання самостійної регуляції дій» [2, с. 84].

Під кутом зору специфіки нашого дослідження доцільно також зважити на результати вивчення відмінностей стилів навчальної діяльності студентів різних спеціальностей з можливостями поліпшення їх успішності завдяки використанню стилів мислення, оптимальних при вивченні конкретних дисциплін [14]. Так, науковці зазначили, що 67 % студентів технічних спеціальностей вважають себе сенсорними учнями, хоча традиційна технічна підготовка більше орієнтована на інтуїтивний стиль навчання. У програмах підготовки фахівців технічного профілю акцентується увага на особливій важливості ролі теорії, а також математичного моделювання, порівняно з експериментуванням. Візуальними вважають себе 85 % студентів ВТНЗ, тоді як найчастіше технічна підготовка словесна. Наприклад, викладачі пояснюють фізичні явища за допомогою записів та математичних викладок [14, с. 44–45]. Важливим результатом проведених у цьому напрямі досліджень постає констатація факту, що студенти з лекцій отримують небагато, а краще навчаються, коли можуть самостійно працювати з інформацією, особливо за групової форми навчання [14]. Характерно, що відповідаючи на запитання запропонованої нами анкети, 26,4 % опитаних студентів ВТНЗ зазначили, що готуються до лекції обмежуючись конспектами, і

тільки 6,3 % опитаних підкреслили, що самостійного готуючись до лекції, використовують додаткову літературу, рекомендовану викладачем. Звідси логічним є висновок щодо необхідності забезпечення індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів як при підготовці до лекційних та семінарсько-практичних занять з вищої математики, так і в процесі їх проведення, що потребує інтенсифікації пошуку нових дидактичних технологій. Тому в процесі дослідження ми брали до уваги слушне зауваження науковців-дослідників: «Методику викладання дисципліни слід адресувати кожному з можливих типів студентів» [14, с. 47]. Тобто виникає необхідність пошуку методів індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів як у позааудиторний час, так і на лекційних та семінарських заняттях, ураховуючи специфіку як навчальної дисципліни, так і індивідуально-типологічних особливостей студентів.

Підсумовуючи, зазначимо, що специфіка математики як науки і навчальної дисципліни, неоднорідність мотивації та рівнів математичної підготовки студентів молодших курсів ВТНЗ до її вивчення, актуалізує проблему забезпечення індивідуалізації навчальної діяльності студентів ВТНЗ під час вивчення математичних дисциплін загалом та при організації їх самостійної навчальної діяльності зокрема. На розв'язання цієї проблеми і будуть спрямовані наші подальші наукові пошуки.

### Література

- 1. Бордовская Н. В.** Педагогика : [учебник для вузов]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 304 с.
- 2. Гюнтер Клаус.** Введение в дифференциальную психологию учения / Гюнтер Клаус : [пер. с нем.] / под ред. И. В. Равич-Щербо. – Москва : Педагогика, 1987. – 176 с.
- 3. Корнійчук О. Е.** Математика як складова в розвитку мислення сучасного економіста / О. Е. Корнійчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1(54). – С. 70–78.
- 4. Костина Е. А.** Дифференцированное обучение математике в техническом вузе с учетом уровня развития компонентов математических способностей студентов : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук :13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания. (Математика. Уровень профессионального образования)» / Елена Александровна Костина. – Омск, 2009. – 22 с.
- 5. Кудрявцев Л. Д.** Мысли о современной математике и ее изучении. – Москва : Наука, 1977. – 198 с.
- 6. Кудрявцев Л. Д.** Современная математика и ее преподавание / Л. Д. Кудрявцев. – Москва : Наука, 1985. – 175 с.
- 7. Кудрявцев Л. Д.** Современное общество и нравственность / Л. Д. Кудрявцев. – Москва : Наука, 2000. – 179 с.
- 8.** Математика: навчальна програма для учнів 10-11 класів. Академічний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/images/education/average/prog.12matem\\_ak.pdf](http://mon.gov.ua/images/education/average/prog.12matem_ak.pdf).
- 9.** Навчальна програма для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/images/education/average/new\\_pr.math.doc](http://mon.gov.ua/images/education/average/new_pr.math.doc).
- 10. Ноговицина О. В.** Формирование готовности студентов университета к самообучению в процессе математической подготовки / Олеся Валерьевна Ноговицина : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования (Математика. Уровень профессионального образования)». – Челябинск, 2008. – 220 с.
- 11. Романова Г. М.** Индивидуально-типологичні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних факультетів / Ганна Миколаївна Романова : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». – К. : 2003. – 23 с.
- 12. Сивиркина А. С.** Комплексное дифференцированное обучение математическим дисциплинам в высшем политехническом учебном заведении / Анна Сергеевна Сивиркина : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (Математика. Уровень профессионального образования)». – Рязань, 2004. – 210 с.
- 13. Смержевський**

**Юрій.** Методика диференційованого формування спеціальних прийомів евристичної діяльності старшокласників на уроках стереометрії / Юрій Смержевський, Людвіг Смержевський // Математика в рідній школі. – 2014. – № 11. – С. 27–39. **14. Ярошенко О. Г.** Порівняльний аналіз стилів навчання студентів різних спеціальностей / О. Г. Ярошенко, Т. М. Деркач // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С. 43–47. **15. Kossakowski A.,** Marker W (Hrsg.) Zur Entwicklung selbstständigen und verantwortungs bewussten Handels : Konferenzbericht. : Berlin, 1972. – 191 s. – Мова нім.

УДК: 811. 821. 2: 373. 5. 016

*Наталія Діденко*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Діденко Н. М. Психологічні основи організації позакласної роботи з української мови в контексті профільної шкільної освіти.

У статті проаналізовано вікові та індивідуальні особливості учнів старших класів профільної школи, здійснено аналіз наукових праць психологів, психолінгвістів, дидактів з проблеми психічного розвитку й формування мовної особистості старшокласника під час позакласної роботи з української мови. Особливу увагу приділено теоретичному аспекту основних пізнавальних психічних процесів мислення, мовленню як основі людського мислення, структурі навчальної мотивації, інтересу як компонента навчальної мотивації.

*Ключові слова:* вікові особливості старшокласників, психічні пізнавальні процеси, мислення, мовлення, навчальна мотивація, інтерес.

Діденко Н. Н. Психологические основы организации внеклассной работы по украинскому языку в контексте профильного школьного образования.

В статье проанализированы возрастные и индивидуальные особенности учащихся старших классов профильной школы, осуществлен анализ научных трудов психологов, психолингвистов, дидактов по проблеме психического развития и формирования языковой личности старшеклассника во время внеклассной работы по украинскому языку. Особое внимание уделено теоретическим аспектам основных познавательных психических процессов мышления, речи как основы человеческого мышления, структуре учебной мотивации, интереса как компонента учебной мотивации.

*Ключевые слова:* возрастные особенности старшеклассников, психические познавательные процессы, мышление, речь, учебная мотивация, интерес.

Didenko N. M. Psychological basics of extracurricular activity organization in teaching Ukrainian language in the context of profession-oriented school education.

The article analyzes the age and individual characteristics of senior students of profession-oriented schools. The analysis of scientific papers of psychologists, psycholinguists, didactists on the problems of mental development and linguistic identity formation of high school students within extracurricular activities in Ukrainian language is carried out. Particular attention is paid to the theoretical aspects of basic cognitive mental processes of thinking, speech as the basics of human thinking, the structure of learning motivation, interest as a component of learning motivation.

*Key words:* age characteristics of high school students, mental cognitive processes, thinking, speech, learning motivation, interest.

Актуальність статті зумовлена сучасними вимогами до якості навчання української мови на етапі шкільного профільного навчання. Позакласна робота як невід'ємний складник засвоєння курсу української мови, дієвий чинник формування комунікативної компетентності, успішної самореалізації випускника профільної школи потребує комплексного підходу до методики її організації, урахування психологічних основ. У цьому контексті актуалізується проблема вивчення психічних пізнавальних процесів старшокласників на основі вікових та індивідуальних особливостей, їх інтерпретація в позакласну практичну діяльність учнів профільних філологічних класів.

*Мета статті* – проаналізувати теоретичні підходи науковців щодо утворення психічних пізнавальних процесів на основі вікових та індивідуальних особливостей у контексті формування мовної особистості учнів у позакласній роботі профільних філологічних класів.

Теоретичні аспекти психологічних основ навчання української мови розкрито в численних працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Закономірності психічного розвитку й формування особистості на різних вікових етапах (Л. Виготський, І. Зимня, І. Кон, С. Рубінштейн та ін.); фізіологічні механізми (П. Анохін, К. Ізард, І. Павлов, Г. Сельє, З. Фрейд); специфіка *пізнавальної діяльності* старших підлітків (Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, І. Зимня, І. Кон, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.); К. Бюлер, Ж. Піаже (мислення), А. Пономарьов, В. Штерн; І. Бех (наукові інтереси); Л. Виготський (самосвідомість), С. Рубінштейн; психологічний механізм мовленнєвої діяльності (В. Гумбольдт, Н. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, Ф. де Соссюр); лінгвістичні аспекти мовленнєвої діяльності (Б. Бабаєв, М. Бахтін, Ф. Лаунсбері, Дж. Міллер, О. Потебня, С. Рубінштейн, Л. Щерба); психологія внутрішнього мовлення (Б. Баєв, В. Бехтерев, Л. Виготський, М. Жинкін, А. Погодін, І. Сеченов); інтелектуальне виховання (Г. Ващенко, Ю. Гільбух); психологічні чинники цілеспрямування в навчальній діяльності (Б. Бадмаєв, В. Давидов).

Період вікового проміжку учнів 10–11 класів (15–18 років) – *старший шкільний вік, або ранньої юності* характеризується формуванням характеру, світогляду, переконань, зростання самосвідомості, спрямованістю в майбутнє, пошуків життєвого самовизначення, мрій, сподівань. Найхарактернішою рисою сучасних старшокласників стає потреба у знаннях. Розквіт розумової діяльності припадає на період юності. Спостерігається загальний розвиток, функціонування психічних процесів: тривалість і довільність уваги, логічна пам'ять, абстраговане й узагальнене мислення. Учні цього віку понад усе прагнуть проникати у сутність природи, суспільного життя, намагаються виробити свою власну точку зору, часто відмінну від загальноновизнаної.

Самостійність мислення є необхідною умовою самоутворення особистості у старшокласників. Моральні і соціальні якості вивершуються в загальному розвитку за сприяння сензитивного періоду моральної зрілості, нових обставин: зміна оточення за характером діяльності, інтенсивність спілкування. Виявляється почуття дорослості, з'являється прагнення виразити свою індивідуальність, часто привернути до себе увагу будь-яким способом, утвердитись. Виникає свідомий інтерес до етичних проблем, зміцнюються соціальні мотиви поведінки, підвищується критичне ставлення до дійсності [3, с. 66–69].

Учні з притаманними віковими особливостями вимагають доказів, прикладів, контраргументів, додаткової інформації. Переконані, такі вікові особливості створюють передумови для додаткової спеціальної інформації з української мови, яка є складником

позакласної роботи, що може реалізовуватися в інноваційних проектах, дискусіях, різноманітних дослідженнях і спонукати до самопізнання і самовираження.

Окрім загальних типових рис, на даному віковому етапі учням притаманні індивідуальні особливості, оскільки психологічний чинник лежить в основі формування мовної особистості.

Оскільки позакласна робота передбачає реалізацію принципу добровільної участі старшокласників, основною умовою при цьому є формування стійкого наукового інтересу до української мови, поглиблення мотивації до вивчення.

На думку І. Березіної, пізнавальний інтерес до мови має особливий характер, на відміну від інтересу до знань узагалі, зміщується об'єкт уваги з самої дійсності до мовленнєвої форми вияву дійсності, мови як системи [1, с. 28–32]. Необхідною основою людської свідомості й людського мислення науковці називають *мову і мовлення*. *Мовлення* – це не тільки засіб спілкування, але й форма існування мови в мовленнєвій діяльності, у сприйманні й розумінні під час слухання, читання, говоріння, аудіювання, письма, що виражає психічну діяльність людини. Основними психічними процесами за умови формування мовленнєвих умінь і навичок називають відчуття і сприймання. Першим ступенем сприймання є відчуття і уявлення, а вже потім – осмислення і розуміння [8, с. 52–54].

Розвиток мовлення старшокласників є «складним, багатогранним і тривалим процесом» [6, с. 309]. Учні, які навчаються за філологічним профілем, продовжують роботу над удосконаленням зв'язного мовлення, виявляють здатність свідомо засвоювати звуковий аналіз, синтез, граматичні правила, формування писемного мовлення. Основним джерелом мовного збагачення старшокласників є читання художньої літератури, аналіз тексту, створення мовленнєвих висловлювань, активна участь у різнобічному спілкуванні, формування навичок мовленнєвого самоконтролю, аналіз мовленнєвих ситуацій на практичних позакласних заняттях.

Урахування типу мислення сприятиме результативному виконанню різних видів позакласної роботи з української мови. Науковці-психологи встановили зв'язок між мовою і мисленням, не ототожнюючи їх. У мові відбувається формування думки, вона охоплює процес мислення і містить зв'язок із змістом. Між мовою і мисленням існує діалектична єдність, а також відтворення єдності на основі суспільно-трудової практики [10, с. 418].

Старшокласники, що обрали філологічний профіль, мають здебільшого достатній інтелектуальний розвиток, порівняно високий рівень розвитку комунікативних здібностей, добре володіють мовленням, простежується вміння аналізу, узагальнення мовного матеріалу. Такі особливості сприяють ефективності навчання, яке залежить від рівня понятійного й образного мислення, умовних рефлексів, самого розуміння мовлення.

*Мислення* – це складний процес узагальненого й опосередкованого відображення предметів і явищ у їх взаємозв'язках і взаємовідношеннях, пізнання нового, невідомого. У мові людина «розширює свої пізнавальні можливості, удосконалює мислення». Розумова діяльність спрямована на пізнання законів об'єктивного світу. Шлях пізнання дійсності опирається також на досвід, нагромаджений попередниками, та засоби пізнання, до яких відносять мову як засіб вираження, узагальнення результатів пізнавальної діяльності [4, с. 168–169].

Існують різні підходи до визначення типів, видів мислення (К. Бюлер, П. Гальперін, О. Леонт'єв, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Н. Талізін, В. Штерн). Для нашого дослідження розглянемо основні, що стосуються пізнавальних завдань старшокласників у змісті

позакласного матеріалу.

У залежності від пізнання та засобів розв'язання практичних і теоретичних завдань розрізняють три основні *види мислення: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне, або абстрактне* [11, с. 139].

До найпростішого виду відносять *наочно-дійове*, яке надає змогу сприймати відношення і зв'язки між предметами, вирізняється унесенням до самої діяльності розв'язання завдань. *Наочно-образне* характеризується застосуванням образного матеріалу, що надає можливість здійснювати аналіз, порівняння, узагальнення предметів та явищ. Образне мислення застосовується в усіх видах діяльності, особливо творчого характеру [2, с. 19]. Найбільш складним є *абстрактне, або словесно-логічне*, що відтворюється у словесній формі за допомогою понять. Процес пізнання при цьому набуває узагальненого й абстрактного характеру, з'являється можливість відображати не тільки зовнішні, але й внутрішні зв'язки між предметами і явищами. Знання набувають не тільки практичного, а й наукового змісту [11, с. 139–142].

Для розв'язання складних завдань у позакласній роботі з української мови доцільно розглянути процес *творчого* мислення. *Творче* мислення функціонує за наявності проблемних ситуацій, що містять нове, невідоме, здатне породжувати систему незвичайних, неординарних способів і засобів розв'язання. Пізнати невідомого можливе тільки через відоме, застосовуючи складні розумові дії. Такими діями є: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування і конкретизація. Існують психічні ознаки, що характеризують творчий тип мислення: самостійність, інтелектуальна незалежність, критичність, швидкість, винахідливість [11, с. 142–144].

Психологи (В. Дружиніна, Є. Ільїн та ін.) звертають увагу на вміння старшокласників керувати процесом дискурсивного (розмірковуючого) мислення, власного процесу роздумування, контролювати, усувати недоліки, послідовно і логічно конструювати власне висловлення [12, с. 27].

Г. Костюк зазначає, що старшокласники здатні до аналізу процесу мислення, вербальної форми думок, їх контролю [9, с. 189–200].

Такої думки дотримується й К. Плиско, акцентуючи увагу на вміннях старшокласників «користуватися індуктивними і дедуктивними висновками» [7, с. 109].

Підґрунтям до розвитку мислення учнів у позакласній роботі є правильний добір дидактичного текстового матеріалу. Методика роботи з науково-навчальними, художніми текстами з урахуванням психологічних особливостей стимулює до пізнання нового, сприяє виробленню вмінь систематизувати одержану інформацію і на основі цього формувати індивідуальну думку, активізувати всі можливі види мислення, розвивати розумові філологічні здібності.

Інтерес і пізнавальні потреби можуть вичерпуватися, якщо є недостатнє розуміння життєвого призначення знань, тому необхідно матеріал позакласних занять добирати практично адаптований до сучасного суспільного процесу, спрямовуючи учнів на процес удосконалення вмінь і навичок, розвиток інтелектуальної та емоційної сфери.

Отже, урахування вікових, індивідуальних особливостей старшокласників, що формуються на психологічних засадах, уможлиблює розроблення ефективної методики позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо розроблення сучасної методики організації позакласної роботи з використанням музейного ресурсу, Інтернет-навчання задля забезпечення інтенсивного мовленнєвого та інтелектуального розвитку учнів.

## Література

1. Березина Л. В. К вопросу о развитии познавательной активности студентов неязыковых факультетов при обучении русскому языку / Л. В. Березина // Вестник Дагестанского научного центра Российской академии образования. – 2012. – № 3. – С. 28–32.
2. Венгер О. П. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Венгер О. П. – Острог, 2014. – 225 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка: [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл.] / І. В. Зайченко. – [2-ге вид.]. – Київ: Освіта України: КНТ, 2008. – 526 с.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія. [навч. посіб.] / С. Д. Максименко. – [3-є вид., перероб. і доп.]. – Київ: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум та ін. – Київ: Ленвіт, 2009. – 399 с.
6. Основи загальної психології: [навч. посіб.: У 2-х т.] / укл.: Полозенко О. В., Омельченко Л. М., Яшник С. В., Свистун В. І. та ін. – Київ: НУБіП, 2009. – Т. 1. – 322 с.
7. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі / К. М. Плиско. – Харків, 1995. – 83 с.
8. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: [посіб. для студентів пед. університетів та інститутів] / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. – Київ: Ленвіт, 2011. – 366 с.
9. Психологія / [ред. Г. С. Костюк]. – Київ: Рад. школа, 1968. – 568 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 720 с.
11. Сорокун П. А. Основы психологии: [учеб. пособие] / П. О. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005. – 312 с.
12. Яремчук Н. С. Система роботи з удосконалення говоріння в учнів 5–6 класів на уроках української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Яремчук Наталія Сергіївна. – Херсон, 2009. – 245 с.

УДК 378.046.4: 378.048.2

*Наталія Зеленкова, Ксенія Морозова*

### ОРГАНІЗАЦІЯ ВІДКРИТОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Зеленкова Н. І., Морозова К. О. Організація відкритого навчального середовища як дидактична умова розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

У статті проаналізовано поняття «відкрите навчальне середовище». Розкрито особливості реалізації такого середовища як однієї з дидактичних умов розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні компетентності, відкрите навчальне середовище, дидактична умова.

Зеленкова Н. И., Морозова К. А. Организация открытой учебной среды как дидактическое условие развития информационно-коммуникационных компетентностей магистрантов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

В статье проанализировано понятие «открытая учебная среда». Раскрыты особенности реализации такой среды как одного из дидактических условий развития информационно-



коммуникационных компетенций магистрантов.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные компетентности, открытая учебная среда, дидактическое условие.

Zelenkova N. I., Morozova K. A. Open learning environment as a didactic condition for the development of masters' information and communication competences in teaching psychological and pedagogical subjects.

The concept of «open learning environment» is analyzed. The implementation features of such an environment as one of the didactic conditions for the development of masters' information and communication competencies are revealed.

*Key words:* information and communication competences, open learning environment, didactic condition.

Головною вимогою реалізації компетентнісного підходу в підготовці магістрантів як майбутніх наукових кадрів стає проектування і реалізація таких технологій навчання, які б створювали ситуації залучення студентів до різних видів діяльності.

Ураховуючи специфіку дослідження, а саме пріоритетність компетентнісного підходу, який передбачає інтегрування інноваційних технологій у навчально-виховний процес, а також будучи зорієнтованим насамперед на нове бачення мети та оцінювання результатів навчання, висуває свої вимоги і до інших компонентів освітнього процесу, а саме: до змісту, педагогічних технологій, засобів контролю й оцінки, відзначимо, що одним із головних напрямків розвитку впровадження будь-яких нових технологій, зокрема ІКТ, є надання викладачеві й студентові права вільного вибору технологій навчання, форм і методів роботи, що впливає на результативність через урізноманітнення можливостей подання навчального матеріалу й організації навчально-виховного процесу загалом з урахуванням особливостей кожного зі студентів [1–4].

*Мета статті:* рокупити особливості реалізації відкритого навчального середовища як дидактичної умови розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів.

Із визначення ІК-компетентності впливає, що така якість особистості передбачає засвоєння магістрантами не окремих елементів знань та умінь, які не пов'язані одне з одним, а оволодіння ними комплексною процедурою розв'язання професійних, педагогічних і завдань іншого характеру, оскільки в побудові навчального процесу на основі компетентнісного підходу студентам ставиться проблема, яка передбачає самостійне здійснення цільового пошуку потрібних відомостей та формування дій щодо розв'язування таких завдань [1–3]. Задля реалізації окресленого процесу необхідним є створення особливого простору навчально-пізнавальної діяльності, де магістранти будуть залучені до колективного пошуку істини, зможуть сформуувати та аргументувати власну позицію, а також толерантно ставитися до альтернативних думок і застосовувати власний досвід для виконання тих чи тих завдань. Таку можливість надає відкрите навчальне середовище (НС), організація, формування та застосування якого передбачається у відкритих педагогічних системах. У відкритому НС широко використовуються комп'ютерні навчальні програми різного призначення, здійснюється адресне постачання й обмін електронними інформаційними ресурсами, забезпечується дистанційне спілкування учасників навчального процесу та організаторів освіти тощо [2–4].

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 й 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 і 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 подання та збереження інформації, а також оптимізації їхньої навчальної діяльності (аудиторної та самостійної).

Особливості концептуального призначення та використання відкритого навчального середовища розкрито в дослідженні В. Бикова. Науковець наголошує, що реалізація принципів відкритої освіти, використання сучасних методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дозволяють суттєво розширити потенційний простір навчального середовища (НС), що передусім стосується доступної якісної та кількісної множини інформаційних ресурсів, можливих для застосування в навчально-виховному процесі завдяки розподіленім автоматизованим банкам даних і знань, та обчислювальних ресурсів, що пропонуються і підтримуються в комп'ютерних мережах [1–3].

Включення до системи освіти таких технологій дозволяє ефективно реалізувати як загальнодидактичні (освітня, виховна, розвивальна), так і вузькоспеціальні цілі, розвивати пізнавальні інтереси, сприяти інтелектуальному зростанню [3]. Навчально-виховний процес, який ґрунтується на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях, створює передумови для розвитку принципово нової культури організації навчання.

Закцентуємо увагу на деяких думках І. Ставицької, яка стверджує, що упровадження ІКТ у сучасну освіту сприяє накопиченню та обміну технологічним і соціальним досвідом, а також комфортній адаптації до майбутньої професійної та інших видів діяльності особистості [3–5].

Використання нових інформаційних технологій надає змогу створити на занятті комфортне середовище, допомагає розбудити творчі начала в студентах, сприяє розвитку критичного мислення та формує відповідні професійні навички. При цьому змінюється парадигма навчання: більше уваги приділяється виробленню умінь самостійно здобувати знання в умовах дослідницької діяльності. Застосування ІКТ у навчанні посилює міжпредметні зв'язки, що сприяє налагодженню відношень між державними стандартами освіти. Відкрите навчальне середовище з дисципліни сприяє розвитку у студентів потреби в розширенні та поглибленні своїх знань, умінні зважено приймати рішення та відповідати за їх наслідки, що є невід'ємним складником виховання гармонійно розвиненої особистості, а

також чинником розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей студентів, акцентуючи при цьому увагу не на ІКТ як предметі діяльності, а на ІКТ як на допоміжному засобі опанування навчальним матеріалом.

Навчальний процес, як відомо, це система, яка охоплює такі складники: цільовий (усвідомлення і прийняття цілі та завдань окремої теми, розділу або дисципліни загалом), стимулюючо-мотиваційний (стимулювання педагогом пізнавального інтересу, сприяння мотивації навчальної діяльності), змістовий компонент (визначається навчальним планом та навчальною програмою), операційно-діяльнісний (реалізується за допомогою певних форм та методів організації навчання), контрольньо-регулюючий (розроблення та проведення усних, письмових, лабораторних та інших робіт, опитувань, заліків, семінарів та іспитів), оцінно-результативний (оцінювання педагогами та самооцінювання студентами навчальних досягнень та результатів, встановлення відповідності їх поставленим навчально-виховним цілям). Кожен із окреслених складників передбачає наявність взаємозв'язків з іншими, тому застосування інформаційно-комунікаційних технологій в одному секторі аналізованої системи формує доцільність застосування таких технологій в іншому. Розглядаючи навчально-виховний процес у такому контексті, можна говорити про загальну його інформатизацію шляхом організації відкритого навчального середовища, яке сприяє збільшенню евристичного складника навчального процесу за рахунок застосування інтерактивного навчання та мультимедійних засобів навчального призначення, використання телекомунікаційних методів конструювання знань, набуття учнями досвіду електронного спілкування з усім світом [2–3].

Відтак першою дидактичною умовою розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін постає *організація відкритого навчального середовища з дисципліни*.

Означена умова передбачає розроблення й систематичне застосування навчального web-ресурсу з дисципліни, зокрема для самостійної навчальної діяльності, використання спеціалізованих методичних вказівок для студентів, які не зорієнтовані на інформаційні технології як на фах, щодо застосування елементів ІКТ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін для поліпшення сприйняття навчального матеріалу та розвитку в них відповідних компетентностей. Така умова є чинником, який покращить самостійну навчальну роботу магістрантів, сформує в них відповідні навички роботи з електронними ресурсами, дозволить зберігати необхідний обсяг навчальної інформації в комплексі на одному сайті, не перенавантажуючи таким чином студентів зайвими інтернет-сервісами.

Зацентруємо увагу на можливих варіантах реалізації означеної дидактичної умови в межах змішаного навчання:

1) Face – to – Face Driver («Драйвер – очна освіта») – викладач особисто дає основний обсяг навчального плану, за необхідності додаючи онлайн-навчання;

2) Rotation Model («Ротаційна модель») – відбувається ротація розкладу традиційного очного навчання та самостійного онлайн-навчання (наприклад, через Інтернет за планом посилок, складеним викладачем. в blended-програмі чи на спеціальному сайті);

3) Flex Model («Гнучка модель») здебільшого використовується онлайн-платформа, викладач підтримує студентів у міру потреби, час від часу працює з невеликими групами;

4) Online Lab («Онлайн-лабораторія») – онлайн-платформа використовується для передачі всього курсу на заняттях. Відбувається таке навчання під наглядом викладача;

5) Self-Blend Model («Змішай сам») – студент вирішує, які з Brick and Mortar – курсів йому необхідно доповнити віддаленими онлайн-заняттями;

б) Online Driver Model («Драйвер – онлайн-навчання») передбачає навчання он-лайн – через платформу і віддалений контакт з викладачем [4–5].

Ураховуючи те, що запропоноване дослідження ґрунтується на викладанні психолого-педагогічних дисциплін у магістратурі, коли значний обсяг навчального матеріалу припадає на самостійне опрацювання, найбільш оптимальними вважаємо поєднання та циклічне застосування таких моделей навчання, як Face-to-Face та Driver Rotation Model.

Отже, вплив на розвиток ІКК магістрантів має бути систематичним та враховувати особливості їхньої освітньої діяльності. Навчальний матеріал із психолого-педагогічних дисциплін досить різноплановий та творчий, тому у процесі навчання студентам необхідно виявляти уміння мислити, робити висновки, розв'язувати проблемні завдання, пропонувати власні варіанти дій. У поєднанні з ІКТ цей процес може стати мінливим, адже означений цикл не можна повністю інформатизувати, доцільним є використання лише окремих елементів ІКТ у методах, формах навчання, а також застосування певних ІКТ-засобів.

### Література

**1. Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія]. – Київ : Атіка, 2008. – 684 с. **2. Биков В. Ю.** Навчальне середовище сучасних педагогічних систем // Личность в Едином образовательном пространстве: [сб. науч. статей I Международного образовательного форума] (г. Запорожье, 5–7 мая 2010 г.) / под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. – Часть 2. – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 234–243. **3. Жалдак М. І.** Інформатика – фундаментальна наукова дисципліна. Вона має вивчати закони природи, інформаційні процеси і відповідні технології / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 2. – С. 39–43. **4.** Завдання Болонської декларації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=7](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=7) **5. Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. – Москва : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. **6. Кліх Л. В.** Становлення магістратури в системі вищої освіти України / Л. В. Кліх // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2011. – Вип. 159. – Част. 3. – С. 72–79.

УДК 378.026:159.023.2

*Інга Сіняговська*

## ПРОБЛЕМА ІНТЕРІОРИЗАЦІЇ ЗНАТЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Сіняговська І. Ю. Проблема інтеріоризації знань у психолого-педагогічній науці.

У статті розглянуто та проаналізовано основні положення дослідження проблеми інтеріоризації знань у психолого-педагогічній науці. Окреслено основні методологічні підходи до дослідження феномену. Проаналізовано зміст понять «інтерналізація», «інтеріоризація», «інтеріоризація знань».

*Ключові слова:* інтерналізація, інтеріоризація, інтеріоризація знань, навчальна діяльність, методологічні підходи.

Синяговская И. Ю. Проблема интериоризации знаний в психолого-педагогической науке.

В статье рассмотрены и проанализированы основные положения исследования проблемы интериоризации знаний в психолого-педагогической науке. Обозначены основные

методологические подходы к исследованию феномена. Проанализировано содержание понятий «интернализация», «интериоризация», «интериоризация знаний».

*Ключевые слова:* интернализация, интериоризация, интериоризация знаний, учебная деятельность, методологические подходы.

Siniakovska I. Yu. The problem of knowledge interiorization in the psychological and pedagogical science.

The principal concepts of interiorization in the psychological and pedagogical science are reviewed and analyzed in the article. The content of such concepts as «internalization», «interiorization», «interiorization of knowledge» is analyzed.

*Key words:* internalization, interiorization, interiorization of knowledge, learning activity, methodological approaches.

Звернення до проблеми виявлення сутнісного змісту поняття інтеріоризації знань у контексті його дидактичного розуміння – це реалізація спроби введення до активного тезаурусу педагогічної науки суто психологічної категорії за її походженням («інтеріоризація знань») та наповнення її власне педагогічним (дидактичним) змістом на ґрунті глибинного аналізу психолого-педагогічних зв'язків між складниками, на які може бути розкладено поняття в суто психологічній та суто педагогічній площинах, а також винайдення зони перетину цих площин.

Проблема інтеріоризації знань у своєму розвитку пов'язується з класично традиційним питанням психолого-педагогічної науки – питанням зовнішньої та внутрішньої детермінації. У побудові теоретичних основ для розв'язання цієї задачі, як показує осмислення певних підходів, що склалися в сучасній науці, значущі переваги виявляються в концепціях розвитку особистості як особливої цілісності, що здійснюється лише за умови єдності двох процесів: зовнішнього – соціального та внутрішнього – особистісного.

Інтеріоризація як психолого-педагогічний феномен розглядається в роботах Б. Ананьєва, Н. Анікєєвої, А. Асмолова, Н. Асташової, Т. Ахутіної, В. Бехтерева, А. Бодальова, О. Буділової, В. Буряка, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, І. Ільєсова, Г. Ковальова, Н. Кузьміної, А. Лазурського, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Максименко, В. М'ясищева, Н. Обозова, О. Петровського, М. Примуш, Л. Радзіховського, С. Рубінштейна, С. Сенющенкова, В. Сластьоніна, О. Соколової, Н. Тализіної, Д. Узнадзе, М. Ярошевського та ін.

В Українській радянській енциклопедії свого часу цей термін потрактовувався в такій редакції: (від латинського *interior* – внутрішній) – процес перетворення зовнішніх, реальних дій у внутрішні, ідеальні дії. Поняття «інтеріоризація» розкриває взаємозв'язок діяльності і свідомості людини, механізм оволодіння нею суспільно-історичним досвідом у процесі взаємодії з продуктами людської праці. Важливим чинником інтеріоризації є опанування мови, що також містить в узагальненій формі досвід попередніх поколінь. Інтеріоризація надає змогу людині оперувати образами предметів, які в певний момент відсутні в її полі сприймання, думкою переміщатися в минуле, в майбутнє, у просторі тощо. Завдяки інтеріоризації зовнішні чинники людської поведінки перетворюються на усталені внутрішні якості особи. Інтеріоризація є психологічним механізмом соціалізації особи (за С. Максименком).

У діяльності людини нерозривно пов'язані її зовнішня (фізична) та внутрішня (психічна) сторони. Зовнішня сторона – рухи, за допомогою яких людина впливає на

зовнішній світ – визначається й регулюється внутрішньою (психічною) діяльністю: мотиваційною, пізнавальною й регуляторною. З іншого боку, уся ця внутрішня, психічна діяльність спрямовується й контролюється зовнішньою, що відбиває властивості речей, процесів, здійснює їх цілеспрямовані перетворення, виявляє міру адекватності психічних моделей, а також ступінь збігу отриманих результатів і дій з очікуваними.

У роботах Б. Ананьєва, Н. Анікєєвої, В. Бехтерева, А. Бодальова, Л. Виготського, Я. Коломінського, С. Кондратьєвої, О. Кузьміної, О. Лазурського, О. Леонтєва, В. М'ясищева, Н. Обозова, О. Петровського, С. Рубінштейна закладено ідеї соціальної зумовленості розвитку людини та її здібностей: людина у процесі засвоєння соціального середовища перетворює зовнішнє на внутрішнє, але під час цього самостійно здійснює вільний вибір зовнішніх умов власного становища. Тобто розвиток особистості як особливої цілісності можливий лише за єдності двох процесів: зовнішнього – соціального та внутрішнього – особистісного; зовнішнє перетворюється через внутрішнє, оскільки внутрішнє діє через зовнішнє.

Існує низка робіт, присвячених аналізу поняття «інтеріоризація», у тому числі роботи О. Асмолова, Т. Ахутіної, О. Буділової, П. Гальперіна, В. Давидова, І. Ільєсова, Г. Ковальова, О. Леонтєва, О. Петровського, О. Пузирєя, Л. Радзіховського, С. Рубінштейна, О. Соколової, Н. Талізної, М. Ярошевського та ін.

*Мета статті:* розглянути та проаналізувати основні положення дослідження проблеми інтеріоризації знань у психолого-педагогічній науці; окреслити основні методологічні підходи до дослідження феномену.

У сучасних англійських психологічних словниках немає терміна «інтеріоризація», найближчим за значенням і звучанням є поняття «інтерналізація», яке використовується й у психоаналізі. Для психоаналітиків інтеріоризація – це психічний процес або низка процесів, у яких взаємини з реальними або уявними об'єктами перетворюються у внутрішні уявлення та структури. Згадане поняття використовується для узагальненого опису процесів поглинання, інтроекції та ідентифікації, за допомогою яких міжособистісні стосунки стають внутрішньоособистими, утіленими у відповідні образи, функції, структури, конфлікти. У сучасному психоаналізі проблема інтеріоризації є дискусійною (Р. Шафер, У. Мейснер, Г. Левальд та ін.). Активно обговорюється питання про те, чи є поглинання, інтроекція та ідентифікація різними ступенями, рівнями інтеріоризації, чи мають вони яку-небудь – або ієрархію, або всі ці процеси ідентичні та здійснюються паралельно один відносно іншого.

У педагогіці інтеріоризація (фр. *intériorization* – перехід зовнішнього у внутрішнє, лат. *interior* – внутрішній) розглядається як формування внутрішніх структур людської психіки за допомогою засвоєння зовнішньої соціальної діяльності, привласнення життєвого досвіду, становлення психічних функцій і розвитку в цілому. Саме тому звертаємося до актуалізації інтеріоризаційних процесів у сучасних умовах переорієнтації освітнього процесу на компетентнісній основі. Пам'ятаємо, що набуття та подальше використання досвіду є невід'ємним складником структури будь-якої компетенції як кваліфікаційної вимоги та компетентності як особистісної якості.

Інтеріоризація виявляється не у простому переміщенні зовнішньої діяльності у внутрішній план свідомості, а у формуванні саме цієї свідомості. Завдяки інтеріоризації психіка людини набуває здатності оперувати образами предметів, що в цей час відсутні в полі її посиленої уваги.

У Великому психологічному словнику «інтеріоризація» розглядається як психологічне явище, що означає формування стабільних структурно-функціональних

одиниць свідомості через засвоєння зовнішніх дій з предметами й оволодіння зовнішніми знаковими засобами (наприклад, формування внутрішнього мовлення із зовнішнього мовлення) [1, с. 206].

О. Петровський, М. Ярошевський визначають поняття інтеріоризації через формування внутрішніх структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності. Аналогічні визначення поняття «інтеріоризація» як формування структур людської психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності знаходимо й в інших словниках [5].

Термін «інтеріоризація» використовується представниками різних напрямів і шкіл у психології – згідно з їх розумінням механізмів розвитку психіки.

Термін «інтеріоризація» використовується й як синонім інтродекції (Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталіс). У більш вузькому сенсі – це процес, за допомогою якого міжособистісні стосунки перетворюються на внутрішньо-особистісні (інтеріоризація конфлікту, заборони тощо). Це поняття часто використовується у психоаналізі. Зазвичай воно осмислюється в контексті поняття інтродекції, тобто фантазматичного переходу від об'єкта – «доброго» чи «поганого», цілісного або часткового – усередину об'єкта. Цей процес припускає структурне розчленування психіки, що дає змогу пережити ці відносини й конфлікти на внутрішньопсихічному рівні.

Поняття, що збігаються з інтеріоризацією, використовуються у психоаналізі під час пояснення того, яким чином в онтогенезі й філогенезі під впливом структури міжіндивідуальних відносин, що переходять «усередину» психіки, формується структура несвідомого (індивідуального або колективного), що визначає у свою чергу структуру свідомості.

Поняття «інтеріоризація» було введено до наукового обігу представниками французької соціологічної школи (Е. Дюркгейм та ін.).

У роботах Е. Дюркгейма інтеріоризацію було представлено як процес, коли дитина запозичує в громадської свідомості поняття, уявлення, категорії, що потім утворюють структуру її власних поглядів.

Поняття «інтеріоризація» у французькій соціологічній школі було пов'язано з поняттям соціалізації й означало запозичення основних категорій індивідуальної свідомості зі сфери громадських уявлень; перенесення громадської свідомості в індивідуальну, завдяки чому змінювалося місцезнаходження, але не природа уявлення. У близькому значенні воно використовувалось французькими психологами П. Жане, Ж. Піаже, А. Валлоном та ін.

Першим психологом, який розглядав інтеріоризацію як психологічний принцип, був П'єр Жане. Поняття «інтеріоризація» означало прищеплення елементів ідеології до споконвічно біологічної свідомості індивіда: ідеологія, громадська свідомість переносилось в індивідуальну свідомість; змінювалось місцезнаходження, але не природа уявлення; воно як було, так і залишалось ідеальним.

Концепція французької соціологічної школи, як зазначає С. Сенющенков, дійсно, є однією з перших, у якій детально опрацьовується проблематика соціальної детермінації, але її представники не використовували термін «інтеріоризація» й не запроваджували спеціального термінологічного визначення цього процесу. Причиною переносу на концепцію французької соціологічної школи терміна «інтеріоризація» в такому випадку може поставати лише широке розуміння інтеріоризації як механізму соціальної детермінації особистості взагалі.

Ж. Піаже у своїй операціональній теорії розвитку інтелекту підкреслював роль

інтеріоризації в утворенні операцій, поєднанні узагальнених і скорочених, взаємозворотних дій. У плані сприйняття, у полі зовнішніх предметів кожна дія спрямовується лише на власний результат, вона виключає одночасне протилежне. Лише в ідеальному уявленні можна збудувати схему двох таких дій і вивести з їх взаємозгасаючих результатів «принцип збереження» основних якостей речей, основні константи предметного всесвіту.

Водночас утворення такого внутрішнього плану не становило в теорії Ж. Піаже самостійної проблеми, але було природним наслідком розвитку мислення. Для Ж. Піаже інтеріоризація – явище вторинне від логічного розвитку мислення й означає створення плану ідеальних, власне логічних конструкцій. Питання про перехід від непсихічного до психічного при цьому не порушувалося. В аналогічному смислі інтеріоризацію розуміли представники символічного інтеракціонізму.

Поняття інтеріоризації займало свого часу важливе місце в системі понять багатьох радянських психологічних теорій, а саме:

- проблема об'єктивного методу психологічного дослідження;
- проблема соціальної детермінації психіки людини;
- психофізична проблема (у сучасному трактуванні – проблема природи й походження психічного), що актуальні в сучасній психології.

Саме тому ми звертаємося до вивчення поняття інтеріоризації – робимо спробу уточнити його зміст й розмежувати різноманітні визначення терміна, зіставляємо теоретичні положення й емпіричні дані, виявляємо зв'язки цього поняття з іншими поняттями, перспективи його застосування для розв'язання сучасних теоретичних питань психодидактики. При цьому, як зазначає С. Сенющенко, історико-психологічне дослідження джерел і рушійних сил розвитку поняття інтеріоризації уможливило встановлення зв'язків між різними поняттями інтеріоризації, виявлення причини існуючої варіативності поняття.

У східнослов'янській психології процес інтеріоризації розуміється як перетворення структури предметної діяльності у структуру внутрішнього плану свідомості. Велика група науковців (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв) відповідала словом «інтеріоризація» на питання: яким чином у ході онтогенетичного розвитку формуються соціальні механізми психіки людини? Змістовно сам процес інтеріоризації ці науковці розуміли багато в чому порізному. Позиції дослідників з проблем інтеріоризації критично оцінювали О. Брушлинський, Б. Ломов, С. Рубінштейн.

Принципового значення поняття «інтеріоризація» набуло в культурно-історичній теорії Л. Виготського, де воно розглядається як перетворення зовнішньої предметної діяльності на структуру внутрішнього плану свідомості. При цьому Л. Виготський переважно користувався терміном «вращення» (синонім інтеріоризації), що розуміється як перетворення зовнішніх засобів і способів діяльності на внутрішні, розвиток внутрішньо опосередкованих дій із дій зовнішньо опосередкованих. На його думку, будь-яка людська форма психіки спочатку складається як зовнішня соціальна форма спілкування між людьми, як трудова діяльність чи інша діяльність, і лише потім, у результаті інтеріоризації стає компонентом психіки окремого індивіда. Саме в цьому переході від зовнішніх, розгорнутих, колективних форм діяльності до внутрішніх, згорнутих, індивідуальних форм її виконання, тобто у процесі інтеріоризації, перетворення інтерпсихічного в інтрапсихічне відбувається психічний розвиток людини.

Власне твердження Л. Виготського: вищі психічні функції спочатку утворюються як



зовнішні форми діяльності й лише згодом, у результаті інтеріоризації, стають психічними процесами індивіда, – не може не звучати як твердження, що принаймні в такому випадку (вищих психічних функцій), непсихічне перетворюється на психічне. Принципове значення цього є очевидним: трохи відкривається можливість подолання одвічної прірви між ними.

Л. Виготський розумів спілкування лише як вербальне, точніше – спілкування свідомостей. Такий підхід був притаманний школі Е. Дюркгейма (лише пізній Ж. Піаже багато в чому подолав його у своїй концепції сенсомоторного інтелекту).

У ХХ столітті ця точка зору отримала найбільш поширений розвиток у різних варіаціях: у так званій лінгвістичній філософії, у філософії Е. Кассирера, де людина визначається як «тварина, що створює символи», у гіпотезі «лінгвістичної відносності» Е. Сепіра – Б. Уорфа та ін. Філософські висновки з цих концепцій – конвенціоналізм, релятивізм, агностицизм, не були притаманними Л. Виготському, але конкретно протипоставити що-небудь цій точці зору він не міг. За це його справедливо критикували його учні (П. Гальперін, П. Зінченко, О. Леонтьєв) та інші психологи (О. Брушлинський, С. Рубінштейн).

О. Леонтьєв у своїх працях конкретизував і розвинув низку положень Л. Виготського. У своїх роботах О. Леонтьєв послідовно відстоює думку про те, що принципове й ключове значення для розуміння розвитку психіки дитини має вивчення процесу перетворення його зовнішньої сумісної діяльності на індивідуальну, що регулюється внутрішніми утвореннями, тобто вивчення інтеріоризації сумісної діяльності й пов'язаних з нею психічних функцій.

Необхідність інтеріоризації визначається, на думку О. Леонтьєва, тим, що центральний зміст розвитку дитини – це привласнення нею досягнень історичного розвитку людства, які спочатку постають у формі зовнішніх предметів і зовнішніх словесних знань. Їх специфічне суспільне значення дитина може відобразити у своїй свідомості лише шляхом здійснення по відношенню до них діяльності, адекватній тій, що в них утілена й опредмечена. Дитина самостійно не може виробити й виконати цю діяльність. Вона завжди повинна будуватися оточуючими людьми у взаємодії й спілкуванні з дитиною, тобто у зовнішній сумісній діяльності, у якій розгорнуто представлені дії. Їх виконання дає змогу дитині привласнити пов'язані з ними значення. У подальшому самостійне просування думки дитини можливе лише на основі вже інтеріоризованного історичного досвіду.

Таке розуміння сутності інтеріоризації внутрішньо пов'язане з теорією розвитку психіки людини, згідно з якою цей розвиток відбувається не через вияв вродженої й спадкової видової поведінки, не через її пристосування до мінливого середовища, а шляхом привласнення індивідами досягнень людської культури.

Ці положення О. Леонтьєва слугують суттєвою конкретизацією загального генетичного закону психічного розвитку дитини, що був сформульований Л. Виготським [2].

О. Леонтьєв розглядав питання про співвідношення інтеріоризації з пам'яттю. Він принципово відокремлював засвоєння суспільно-історичного досвіду від засвоєння будь-якої іншої інформації.

Ці теоретичні побудови О. Леонтьєва отримали конкретно-психологічне відображення в розумінні процесів навчання та виховання. На думку О. Леонтьєва, для побудови в дитини мисленнєвої дії спочатку її зміст потрібно дати в зовнішній предметній (або екстеріоризованій) формі, а далі шляхом її перетворення, узагальнення і скорочення за допомогою мовлення (тобто шляхом інтеріоризації) перетворити цю дію у власне розумову.

Іншими словами, знання можуть бути повноцінно засвоєні дитиною лише під час виконання нею певних предметних і розумових дій, що спеціально в неї формуються.

Одночасно у ході здійснення дій, що спрямовані на розв'язання визначених задач, людина оволодіває не лише конкретними знаннями, але й відповідними психічними здібностями й засобами поведінки. У цьому й полягає основна ідея діяльнісного підходу до процесів навчання та виховання.

Згідно з позицією О. Леонтьєва, будь-яке поняття є продуктом діяльності, саме тому поняття не може бути передане тому, хто навчається, йому неможливо навчити. Але можливо організувати, побудувати адекватну поняттю «діяльність». Передумови інтеріоризації – це неусвідомлений внутрішній план (у дитини в ранньому онтогенезі). У результаті інтеріоризації цей внутрішній план якісно змінюється – формується план свідомості [4, с. 117].

Розроблена П. Гальперіном теорія планомірно-поетапного формування розумових дій і понять є фактично теорією інтеріоризації. Найважливіше місце в цій теорії займає вчення про орієнтовну основу дій, що складає головну структурну одиницю діяльності людини.

П. Гальперін виокремлює в дії дві основні частини: орієнтовну й виконавчу. Похідною від них є контрольна-корекційна частина. У теорії П. Гальперіна орієнтовна частина дії займає провідне місце. Зовнішні дії ніколи цілком у внутрішній план не переносяться. Інтеріоризації підлягає лише їх орієнтовна частина. На думку П. Гальперіна, спочатку розгорнута матеріальна дія у процесі інтеріоризації узагальнюється, скорочується й на заключній стадії (в розумовому плані) набуває характеру психічного процесу [3].

Дослідження П. Гальперіна змінили уявлення про природу «внутрішнього плану» і процесу інтеріоризації: йому вдалося показати, що розумовий план – не порожній посуд, у який щось вміщується, розумовий план утворюється, формується в ході й результаті інтеріоризації.

Різноманітність визначень і концепцій свідчить про неоднозначність підходів до терміна «інтеріоризація».

Аналіз різних наукових підходів до визначення терміна «інтеріоризація» показав, що результатом цього процесу є не просто набуття нових знань, а перетворення структури особистості.

Отже, між цими розглянутими психологічними концепціями існують не суперечності, а відмінності, не змістовні розходження, а аналіз різних аспектів складного явища інтеріоризації. Це свідчить про неоднозначність поняття «інтеріоризація» у психолого-педагогічній науці. Проте термінологічна складність не заважає розробленню багаточисельних психолого-педагогічних досліджень з опорою на механізми інтеріоризації. Недостатній стан розробки досліджуваної проблеми і її теоретико-методологічного обґрунтування, а також потреба в розробленні ефективних механізмів її реалізації відкривають перспективи подальшого розроблення окресленої проблеми – виявлення сутнісного змісту поняття інтеріоризації знань у контексті його дидактичного розуміння.

### Література

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург, 2003. – 672 с. 2. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений. Т. 2. / Лев Семенович Выготский. – Москва, 1982. – 504 с. 3. **Гальперин П. Я.** Введение в психологию: [учебное пособие для вузов] / Петр Яковлевич Гальперин. – Москва: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с. 4. **Петровский А. В.** Основы теоретической психологии / Артур Владимирович Петровский, Михаил Григорьевич Ярошевский. – Москва: ИНФРА-М, 1999. – 528 с. 5. Психология развития. Словарь / под общей ред. А. В. Петровского, редактор-составитель Л. А. Карпенко. – Москва: ПЭР СЭ, 2005. – 176 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Амеліна Світлана Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет біоресурсів і природокористування України.
2. **Андріанов Тарас Вадимович**, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
3. **Бондаренко Ольга Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
4. **Бугра Аліна Вікторівна**, викладач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
5. **Бугрій Володимир Станіславович**, доктор педагогічних наук, професор, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.
6. **Волощук Аліна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Закарпатський художній інститут.
7. **Гаманюк Віта Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
8. **Гарань Наталія Станіславівна**, кандидат педагогічних наук, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
9. **Глоба Тетяна Анатоліївна**, викладач, Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара.
10. **Горячок Інна Владиславівна**, кандидат педагогічних наук, Хмельницький національний університет.
11. **Гуменко Наталія Федорівна**, викладач, Криворізький коледж економіки та управління ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана».
12. **Діденко Наталія Миколаївна**, аспірант, Гуманітарний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка.
13. **Дущенко Ольга Сергіївна**, аспірант, Ізмаїльський державний гуманітарний університет.
14. **Євтухова Тетяна Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
15. **Єщенко Марина Георгіївна**, здобувач, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
16. **Жданова Наталія Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет.
17. **Зеленкова Наталя Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
18. **Івчук Віталій Васильович**, кандидат хімічних наук, доцент, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
19. **Кадченко Людмила Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
20. **Кантур Олена Валентинівна**, аспірант, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, викладач, ДНЗ «Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу».
21. **Касілов Іван Анатолійович**, викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
22. **Катеруша Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент,

Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**23. Квітка Тетяна Володимирівна**, здобувач, ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**24. Ключ Любов Вікторівна**, аспірант, Інститут педагогіки НАПН України.

**25. Коновал Олександр Андрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**26. Коржова Людмила Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**27. Косяк Людмила Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**28. Крижановський Микола Миколайович**, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**29. Кушнір Василь Андрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

**30. Лаврентьєва Олена Олександрівна**, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**31. Левченко Людмила Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

**32. Лещенко Геннадій Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету.

**33. Лопатич Рита Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**34. Ляпунова Валентина Анатоліївна**, викладач, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

**35. Мантуленко Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**36. Марчик Валентина Іванівна**, кандидат біологічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**37. Молчанова Алевтина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-дослідного інституту ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

**38. Морозова Ксенія Олександрівна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**39. Надтока Олександр Федорович**, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

**40. Пальчикова Олександра Олександрівна**, аспірант, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**41. Плачинда Тетяна Степанівна**, доктор педагогічних наук, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету.

**42. Подлевська Неля Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет.

**43. Прокопченко Олександр Євгенович**, кандидат біологічних наук, Запорізький державний медичний університет.

**44. Ранюк Оксана Петрівна**, здобувач, Хмельницький національний університет.

**45. Садова Віта Вадимівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

- 46. Самовілова Наталія Олександрівна**, аспірант, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».
- 47. Самойленко Олександр Миколайович**, доктор педагогічних наук, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського.
- 48. Селищева Ірина Анатоліївна**, здобувач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
- 49. Сергєєва Лариса Миколаївна**, доктор педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.
- 50. Сіняговська Інга Юріївна**, кандидат педагогічних наук, докторант лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України.
- 51. Стойчик Тетяна Іванівна**, викладач, Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей.
- 52. Тарасенко Ростислав Олександрович**, кандидат технічних наук, доцент, Національний університет біоресурсів і природокористування України.
- 53. Тінькова Дар'я Сергіївна**, викладач, ДНЗ «Бердянський машинобудівний професійний ліцей».
- 54. Топузов Олег Михайлович**, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України.
- 55. Туркот Тетяна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
- 56. Удовіченко Ганна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, докторант лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України.
- 57. Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
- 58. Федоренко Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».
- 59. Фурман Олександр Іванович**, старший викладач, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».
- 60. Харченко Інна Іванівна**, кандидат філологічних наук, доцент, Сумський національний аграрний університет.
- 61. Харченко Сергій Миколайович**, старший викладач, Сумський національний аграрний університет.
- 62. Хмеляр Інєса Макарівна**, кандидат педагогічних наук, Рівненський державний базовий медичний коледж.
- 63. Часова Елла Вікторівна**, кандидат хімічних наук, доцент, ДВНЗ «Криворізький національний університет».
- 64. Чувасова Наталія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет».

## З М І С Т

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

<b>Гарань Н. С.</b> Організаційно-виховна робота куратора академічної групи вищого навчального закладу .....	3
<b>Горячок І. В.</b> Літературний розвиток студентів засобами кіномистецтва.....	7
<b>Касілов І. А.</b> Розвиток виконавської техніки студентів-гітаристів у процесі навчання на факультеті мистецтв .....	12
<b>Квітка Т. В.</b> Управління самоосвітньою діяльністю студентів інженерних спеціальностей у процесі вивчення вищої математики із застосуванням різнорівневих завдань .....	18
<b>Клюй Л. В.</b> Структурування змісту навчального матеріалу курсу за вибором у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів .....	22
<b>Коновал О. А.</b> Суперечності у традиційній методиці навчання електродинаміки .....	28
<b>Косяк Л. І.</b> Методичні аспекти формування навичок вокально-слухового самоконтролю в майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу .....	35
<b>Крижановський М. М., Фурман О. І.</b> Методика формотворчого процесу на заняттях з ДПМ спеціальності «Технологічна освіта» .....	41
<b>Кушнір В. А.</b> До проблеми розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: відгук на монографічне дослідження .....	47
<b>Лаврентьєва О. О.</b> Фундаментальна підготовка вчителя природничих дисциплін: стан, проблеми і тенденції.....	52
<b>Лещенко Г. А.</b> Дидактичне забезпечення професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті .....	58
<b>Лопатич Р. В.</b> Етапи формування логічної культури майбутніх учителів іноземної мови.....	65
<b>Плачинда Т. С.</b> Професійна рефлексія як умова становлення майбутнього фахівця .....	68
<b>Прокопченко О. Є.</b> Аналіз можливостей використання інтерактивних програмних засобів комп'ютерної математики в навчальному процесі підготовки фахівців-фармацевтів .....	72
<b>Ранюк О. П.</b> Формування риторичної компетенції студентів-філологів під час вивчення польської мови .....	75
<b>Садова В. В.</b> Функції педагогічних дисциплін у системі фундаментальної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи .....	80
<b>Самойленко О. М.</b> Шляхи оновлення обчислювальної практики у процесі підготовки бакалавра математики.....	86
<b>Стойчик Т. І.</b> Підготовка кваліфікованих робітників в умовах ПТНЗ: практичний аспект .....	92
<b>Тарасенко Р. О.</b> Діяльнісний компонент інформаційної компетентності майбутніх перекладачів: зміст, формування, діагностика.....	95
<b>Тінькова Д. С.</b> Інтерактивні технології як засіб формування математичної компетентності газозварників .....	102
<b>Удовіченко Г. М.</b> Сучасний контекст формування дидактичної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів .....	108
<b>Харченко І. І., Харченко С. М.</b> Педагогічна майстерність викладача вищої школи та шляхи її підвищення.....	114
<b>Чувасова Н. О.</b> Формування творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки.....	119

## РОЗДІЛ 2 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ

<b>Глоба Т. А.</b> Пріоритетний вибір студентів вищих навчальних закладів різних регіонів України щодо видів рухової активності (видів спорту).....	126
<b>Гуменко Н. Ф., Андріанов Т. В., Марчик В. І.</b> Рухова активність і правильне харчування у формуванні здорового способу життя студентської молоді.....	132
<b>Дущенко О. С.</b> Оновлення вищої освіти на ґрунті застосування сучасних інтернет-технологій.....	136
<b>Жданова Н. С.</b> Стандартизація іншомовної підготовки економістів у системі вищої освіти України.....	140
<b>Кантур О. В.</b> Оновлення змісту професійної освіти і навчання: сучасні тенденції й напрями.....	144
<b>Катеруша О. В., Коржова Л. С.</b> Ключові компетенції, їх формування на заняттях з іноземної мови.....	150
<b>Левченко Л. С.</b> Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності працівника освіти.....	154
<b>Ляпунова В. А.</b> Базові положення концепції підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності в дітей старшого дошкільного віку.....	159
<b>Кадченко Л. П., Марчик В. І.</b> Предметна інтеграція фізкультури й англійської мови як засіб збагачення змісту сучасного уроку.....	165
<b>Молчанова А. О.</b> Особливості розвитку сучасних педагогічних технологій.....	168
<b>Пальчикова О. О.</b> Проблеми програмно-методичного забезпечення навчання української мови як іноземної.....	175
<b>Подлевська Н. В.</b> Комп'ютерно орієнтовані педагогічні засоби в забезпеченні навчального процесу старшокласників.....	181
<b>Сергеєва Л. М.</b> Модернізація післядипломної педагогічної освіти: сучасний погляд та пріоритети.....	186
<b>Топузов О. М., Надтока О. Ф.</b> Зміна ролі вчителя в навчальному середовищі – одне з основних завдань сучасної методики навчання географії.....	191
<b>Хмельяр І. М.</b> Дослідницький підхід до організації навчально-виховного процесу в коледжі – умова саморозвитку студента.....	197
<b>Часова Е. В., Івчук В. В.</b> Можливості використання хмарних технологій у вивченні хімії іноземними студентами підготовчого відділення.....	202

## РОЗДІЛ 3

### ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

<b>Амеліна С. М.</b> Зарубіжний досвід формування термінологічного складника перекладацької компетентності.....	208
<b>Бондаренко О. В., Мантуленко С. В.</b> Ретроспективний аналіз становлення ідеї професійної орієнтації.....	213
<b>Бугрій В. С.</b> Завдання, зміст та структура історичної освіти в навчальних планах і програмах трудової школи в Україні (20-ті рр. ХХ ст.).....	219
<b>Волощук А. В.</b> Становлення художньої освіти на Закарпатті в першій половині ХХ століття.....	225
<b>Гаманюк В. А.</b> Іншомовна підготовка у школах ФРН : національні традиції та загальноєвропейські тенденції.....	230
<b>Євтухова Т. А.</b> Проблема трудового виховання та всебічно розвиненої особистості на сторінках регіонального фахового педагогічного видання.....	237
<b>Єщенко М. Г.</b> Організація та розвиток довшівської освіти у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ століття).....	243
<b>Коновал О. А., Туркот Т. І.</b> Розвиток самоосвітньої компетентності сучасного вчителя як теоретико-праксіологічна проблема.....	249

<b>Самовілова Н. О.</b> Досвід закордонних університетів у підтримці виробничої практики студентів .....	257
<b>Селищева І. А.</b> Історична освіта в загальноосвітніх школах Німеччини .....	261
<b>Устименко-Косоріч О. А.</b> Типи баянно-акордеонної школи в системі музичної освіти Сербії.....	265
<b>Федоренко С. В.</b> Навчальні курси-семінари для студентів першого року навчання в системі загальної гуманітарної підготовки у вищій школі США .....	270

#### РОЗДІЛ 4

### ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

<b>Бугра А. В.</b> Психолого-педагогічні особливості самостійної навчальної діяльності студентів у процесі вивчення математичних дисциплін .....	276
<b>Діденко Н. М.</b> Психологічні основи організації позакласної роботи з української мови в контексті профільної шкільної освіти.....	284
<b>Зеленкова Н. І., Морозова К. О.</b> Організація відкритого навчального середовища як дидактична умова розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін .....	288
<b>Сіняговська І. Ю.</b> Проблема інтеріоризації знань у психолого-педагогічній науці .....	292
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	299



Наукове видання

**Педагогіка вищої та середньої школи**

Збірник наукових праць

Випуск 45

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 30.06.2015 р.

Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 16,97.

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)