

1. *Basic approaches ensuring the quality of fulfilling the research tasks from the point of view of justifying the methodology and methods of comparative pedagogical research – dialectical, system-integrated, system-historical, synergic.*

2. *Paradigmatic of group approaches – cultural, axiological, paradigm, competence and acmeological, which are based on the concepts and theories determining the processes of development, reforming and modernization of higher education in society.*

3. *Instrumental approaches – comparative, hermeneutic, parametric, interval, thesaurus and narrative.*

*The analysis of the approaches of exploring the process of preschool teachers' training in western Europe at the present stage of development of the theory of comparative studies shows a wide variety of methodological approaches characterized by reasonableness and adequacy, high degree of consistency, which are important factors affecting the results of research work and allowing to get the most complete and objective information about the subject of study.*

**Key words:** *research methodology, preschool teachers, professional training, paradigm, holistic approach to the analyses of scientific phenomena.*

УДК 371.134+372+004

*Ростислав Моцик, Людмила Моцик  
Rostyslav Motsyk, Liudmyla Motsyk*

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ТА ЙОГО ЕФЕКТИВНІСТЬ

### EUROPEAN EXPERIENCE OF USING DISTANCE LEARNING IN EDUCATION AND ITS EFFECTIVENESS

*У статті розглядаються особливості використання дистанційного навчання в освіті та його ефективність в європейських країнах. Розкриваються переваги та недоліки використання дистанційного навчання у навчальному процесі.*

**Ключові слова:** *інформатика, дистанційне навчання, комп'ютер, комп'ютерні пристрої, інновації, програмне забезпечення.*

Проблему дистанційного навчання досліджують багато науковців, зокрема в управлінні освітою (В. Кремень, В. Луговий, С. Сисоєва та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходи до їх реалізації (Г. Атанов, Р. Гуревич, П. Дмитренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, М. Танась, В. Шейко та ін.); психолого-педагогічні аспекти та технології створення дистанційного навчального курсу (Г. Балл, В. Кухаренко, О. Рибалко, О. Муковіз, О. Сорока та ін.); перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України та за рубежом (Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.); моделювання та прогнозування його розвитку (В. Гондюл та ін.), контроль знань та їх оцінювання (І. Булах, В. Гондюл, О. Григорова, В. Дейнеко, О. Петрашук); дистанційне навчання іноземних мов (В. Жулкевська, Н. Муліна, В. Свиридчук, П. Сердюков, О. Сорока); розробка засобів інформаційних технологій навчання (П. Асоянц, О. Гон, В. Дейнеко, Є. Полат, П. Сердюков, Г. Чекаль та ін.); маркетинг дистанційного навчання (В. Олійник, П. Стефаненко, Т. Григорчук та ін.).

Мета статті – проаналізувати особливості використання дистанційного навчання в освіті та його ефективність у європейських країнах. Розкриваються переваги та недоліки використання дистанційного навчання в навчальному процесі.

Дистанційне навчання, як нова форма навчання, все упевненіше входить у систему освіти багатьох країн світу. Внаслідок того, що розвиток технологій дистанційного навчання через глобальні комп'ютерні комунікації в країнах СНД і Заходу відбувався диференційовано, то має сенс розглянути окремо, як ці технології розвиваються в країнах Америки та Європи.

США, Канада вважаються одними зі світових лідерів у галузі дистанційної освіти. Значна кількість університетів, коледжів і навчальних центрів США і Канади успішно реалізують дистанційне навчання через Інтернет. Цьому сприяє та обставина, що всі вузи США і Канади і 85% національних шкіл мають доступ до Інтернету (за даними 1999 р.). Високий рівень комп'ютеризації населення (близько 50% сімей мають домашні комп'ютери, підключені до Інтернету), розвинені системи зв'язку і телекомунікацій створюють надійний фундамент для дистанційної освіти. Всі ці чинники прискорили розвиток у США і Канаді дистанційних технологій навчання. Сьогодні в цих країнах існують сотні тисяч дистанційних програм, їх пропонують, як міністерства освіти штатів і провінцій, так і окремі університети, коледжі і компанії (для підвищення кваліфікації своїх співробітників). Один тільки Independent Learning Centre (ILC) в провінції Онтаріо (Канада) організовує до 50 тисяч різних курсів щорічно. За даними Світового Банку тільки в США функціонує понад 3 тисячі навчальних закладів, які спеціалізуються на професійному навчанні в діалоговому режимі. В 33 штатах США були створені віртуальні університети, 85% всіх місцевих коледжів пропонують дистанційні курси в режимі онлайн [10].

Піонером у галузі використання дистанційної форми навчання в Європі став Відкритий університет Великобританії, який заснований в 1969 році, – навчальний заклад нового типу, світовий лідер у галузі дистанційної освіти. В 1996 році на семи його факультетах навчалася близько 215 тисяч чоловік. Навчання за програмами Відкритого університету Великобританії ведеться в 21 країні. Також у Великобританії розповсюдженням дистанційної освіти займається Інститут освіти Лондонського університету, який забезпечує високі стандарти навчання. Є також додипломні і постдипломні курси. Сьогодні дистанційна форма навчання практикується в багатьох країнах Європи, забезпечуючи отримання освіти високого рівня [7].

Свої особливості має дистанційна освіта в Німеччині. Вона починалася з централізованої дистанційної підготовки фахівців вищої освіти, що планувалася заздалегідь. Приєднання східних земель дало змогу розширити ринок дистанційних послуг. Яскравим прикладом навчального закладу, що здійснює дистанційну підготовку фахівців, є Заочний університет міста Хаген (земля Північний Рейн-Вестфалія). Університет надає освітні послуги більше, ніж 50 000 студентам на рік. Однак зауважимо, що диплом про вищу освіту одержують не більше 20% від контингенту тих, хто навчається, в результаті великого відсіву студентів, котрі не витримують високих вимог [6].

Урядами більшості Європейських країн були прийняті документи, які направлені на підтримку впровадження ІКТ у навчальні заклади країн з метою підготовки індивідуумів для життя в інформаційному суспільстві. Це сприяло розробці нових концепцій і підходів в області вивчення і використання ІКТ в різних сферах діяльності для всіх громадян. Можна виділити три головні напрями використання і впровадження ІКТ в країнах Європи: навчання викладачів з використання ІКТ, розвиток і розповсюдження освітніх інформаційних ресурсів, розвиток технологічної інфраструктури. [9]

Результатом стало створення великої кількості центрів ДН у навчальних закладах і створення організації, що підтримує і сприяє впровадженню і розповсюдженню ДН в Європі (European DistanceEducation Net) [1].

У 1995 році дистанційне навчання набуло статусу національного проекту у Франції, з 1996 року функціонує відкрита освітня платформа «Електронний кампус», в каталозі якої 3000 програм, 265 000 осіб з 200 країн проходять навчання.

У 1987 році була створена Міжуніверситетська федерація дистанційного навчання (FIED), мета якої – сприяння навчанню протягом життя та співробітництву навчальних закладів для

розвитку всіх форм дистанційного навчання в усіх галузях знань. Її членами сьогодні є 35 університетів, які пропонують повне або часткове дистанційне навчання.

У рамках національної політики розвитку інформаційних та комунікаційних технологій в освіті під проводом та за фінансування Міністерства національної освіти та Міністерства вищої освіти та досліджень у 2003-2005 роки були створені Тематичні Електронні Університети (UNT) – це асоціації, які об'єднують університети, вищі школи, дослідницькі заклади та інколи приватних партнерів, кожен з цих учасників може одночасно бути членом одного або кількох UNT. Наразі існує 7 таких університетів за напрямками:

- інженерні науки та технології;
- фундаментальні науки;
- економіка та управління;
- гуманітарні та соціальні науки, лінгвістика та культура;
- юридичні та політичні науки;
- довкілля та сталий розвиток;
- охорона здоров'я та спорт.

Діяльність UNT спрямована на каталогізацію наявних ресурсів, створення та поширення нових ресурсів, сприяння вдосконаленню педагогічної практики та впровадженню нових інформаційних технологій у навчальні процеси, сприяння успішності студентів шляхом надання в розпорядження їх та їхніх викладачів сучасних електронних навчальних інструментів та ресурсів, поширення на міжнародному рівні інформації про ресурси французьких навчальних закладів з метою розповсюдження французької вищої освіти [4].

Членами Тематичного Електронного Університету економічного напрямку (AUNEG) є 18 вищих навчальних закладів, кожен з яких пропонує окремі програми дистанційного навчання, але не обов'язково саме з цього напрямку.

Навчатися можна повністю дистанційно або за змішаною системою, тобто періодично брати участь у роботі навчальних груп, але іспити проходять у приміщеннях університетів за встановленим графіком. У більшості випадків для того, щоб мати доступ до ресурсів, треба бути прийнятим на навчання та отримати код доступу.

Решта членів цієї асоціації взагалі не пропонують дистанційного навчання, але користуються «Електронним кампусом» для студентів стаціонару, викладачів, дослідників, використовуючи при цьому платформи Moodle, Spiral, Dokeos [2].

Паралельно з участю в роботі UNT, FIED тощо Університети Франції об'єднуються для створення закладів дистанційного навчання в окремих галузях знань. Наприклад, 6 університетів Паризького регіону заснували Аудіовізуальний Центр юридичних студій (CAVEJ); 18 університетів, група промислових підприємств, приватні фінансові установи та іноземні заклади створили Міжнародний консорціум з дистанційного навчання за спеціальністю «Інформаційні методи в управлінні підприємствами» (E-Miage), який пропонує повний цикл навчання (3 роки бакалавр + 2 роки магістр).

Французькі ВНЗ для надання послуг з дистанційного навчання створюють різноманітні асоціації, консорціуми за участі як державних, так і приватних партнерів, у тому числі підприємств, фінансових установ тощо з метою спільного використання вже наявних ресурсів та створення нових, їх класифікації, систематизації, сертифікації та, таким чином, оптимізації навчального процесу.

Національний університет дистанційної освіти заснований Парламентом Іспанії в 1972 р. з метою надання вищої освіти всім тим, хто з різних причин не може навчатися за програмами традиційних університетів. Університет розташований у Мадриді, має низку навчальних центрів у різних районах країни й пропонує курси навчання на рівні бакалаврату, магістратури й продовженої освіти. Як навчальний матеріал використовуються спеціально підготовлені друковані видання, які доповнюються аудіо- і відеокасетими, технологією комп'ютерного навчання, телевізійних лекцій і телетекстом. Для підтримки постійного діалогу зі студентами використовуються очні зустрічі для обговорення навчального матеріалу в 50 навчальних центрах і телефонні співбесіди [5].

В інших країнах університетом створено в останні роки ще 8 центрів навчання. Загальна кількість студентів, що навчаються в університеті, становить 124000 осіб, з яких 85000 навчаються на ступінь.

Щодо фінансування дистанційної освіти, в Іспанії внесок міністерства освіти дорівнює 46 % фінансування; студенти сплачують 47 %, а кошти від продажу книжок становлять близько 7 % загального фонду. Окрім цього, регіональні уряди та банки дають навчальним центрам обігові кошти. Студент платить 240 доларів за рік навчання, друковані матеріали купуються теж за його кошти [11].

Узагальнюючи вищезазначене, можна охарактеризувати принципи діяльності деяких європейських університетів:

Університет	Загальна характеристика дистанційної системи	Організаційна побудова; та складові елементи
Відкритий університет (UK) <a href="http://www.open.ac.uk">http://www.open.ac.uk</a>	Університет визнаний широким колом професійних організацій. Зокрема має угоду з АС-СА, що забезпечує веб-можливості з навчання її членів.	Перевірка знань: курсовата диплом. Більшість модулів і закінчується іспитом (здається в університетах-партнерах).
Лондонський університет (UK) Top Online University <a href="http://www.lon.ac.uk">http://www.lon.ac.uk</a>	Пропонується більш ніж 100 дистанційних програм на платформі University of London External System.	Типовий навчальний пакет містить: пояснення до списку предметів, керівництво для студента, буклет з інформацією щодо правил, ресурси бібліотеки (додаткова оплата), доступ до сайту курсу (віртуальне навчальне середовище).
Вільний університет Берліну (Німеччина) <a href="http://www.fu-berlin.de">http://www.fu-berlin.de</a>	У формі дистанційного навчання – лише 3 магістерські програми; бакалаврських немає. За дистанційні програми відповідають кафедри.	Побудова за концепцією «Змішане навчання»: навчання здійснюється і переважно через E-Learning- Plattform в Інтернеті (90 % часу) та включає по 2 однотижневі аудиторні фази на рік (10 % часу).
Університет Кобленц-Ландау (Universitat Koblenz-Landau), (Німеччина) – <a href="http://www.uni-koblenzlandau.de">http://www.uni-koblenzlandau.de</a>	Пропонуються програми першого рівня бакалаврату, магістерські програми та, окремі курси на платформі Open-OLAT – infinite learning.	Модульна структура курсу. Навчальний матеріал надсилається поштою або надається через Інтернет. Іспити здаються в Кобленці, або в шести університетах-партнерах, в інших містах Німеччини та закордонних представництвах.

З огляду на практику європейських країн можна зазначити, що дистанційне навчання в зарубіжних освітніх закладах має певну специфіку. А саме:

- значне фінансування як на рівні держави, так і на рівні Європейського Союзу (отримання грантів);
- наявність різноманітних курсів для тренінгів, для отримання ступеня бакалавра та магістра, а також в більшості випадків й кандидата наук (PhD);
- наявність вибору: у процесі навчання студенти мають право припинити навчання та отримати сертифікати про проходження курсів;
- студенти мають проміжок часу, впродовж якого вони самостійно вибирають термін навчання та дату іспиту (загалом від 10 до 14 місяців);
- наявність розгалуженої системи регіональних центрів по всій країні, а також за її межами;



- зазначені університети надають можливість навчатись особам з особливими потребами та навіть особам, які знаходяться у місцях позбавлення волі;

- є університети, які не мають власної віртуальної платформи, а надсилають матеріали студентам за допомогою електронної пошти.

Поширення дистанційної освіти – важливий механізм інформатизації й інтелектуалізації суспільства, виховання різнобічно розвинутої особистості, подолання нерівності в системі освіти. Дистанційна освіта долає територіальний чинник нерівності в доступі до якісної вищої освіти, залежність від місця проживання тощо. Значний інформаційний ресурс, реалізований у дистанційній освіті новітніми технологіями, забезпечує інноваційний розвиток освіти й суспільства загалом.

### Список використаних джерел

1. Ахмад І. М. Навчання в дистанційній і змішаній формі студентів ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1067>.
2. Воронкін О. С. Організація дистанційних технологій навчання на основі комп'ютерних інформаційних систем вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/vsunud/2009-6E/09vosnzu.htm>.
3. Воронкін А. С. Предварительные итоги опроса «Дистанционное образование сегодня» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tdo.at.ua/news/do/2011-06-23-36>.
4. Дистанційна вища освіта в Європі: виші, ціни, процес навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ua.prostobank.ua/finansoviy\\_gid/groshi\\_rodini/statti/distsiyna\\_vischa\\_osvita\\_v\\_yevropi\\_vishi\\_tsini\\_protse\\_navchannya\\_blog](http://ua.prostobank.ua/finansoviy_gid/groshi_rodini/statti/distsiyna_vischa_osvita_v_yevropi_vishi_tsini_protse_navchannya_blog).
5. Дистанційна освіта в країнах світу: що, де і як? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chasipodii.net/mp/article/1369/>
6. Дистанційна освіта: плюси та мінуси [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/18/>.
7. Кудрявцева С. П. Міжнародна інформація: Навчальний посібник / С. П. Кудрявцева, В. В. Колос. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2005. – 400 с.
8. Маркозов Д. О. Дистанційне навчання як інноваційна форма освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/24\\_PNR\\_2009/Pedagogica/50819.doc.htm](http://www.rusnauka.com/24_PNR_2009/Pedagogica/50819.doc.htm).
9. Моїсеева Ю. Ю. Дистанційне навчання: інноваційна форма вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/7639/1/1.pdf>.
10. Толочко В. М. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo\\_119.php](http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php).
11. Шуневич Б. І. Тенденції розвитку дистанційного навчання у зарубіжній вищій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/content/08sbishf.htm>.

*The article deals with the features of using of distance learning in education and its effectiveness in European countries. The advantages and disadvantages of distance learning in educational process have been demonstrated.*

*The main reason for increasing attention to distance learning by educational institutions in the world is the impact of the latest information revolution on the education sector that is based on computer technology and telecommunication networks. Their introduction made it possible to create scientific and educational sources that exceed the capacity of paper information sources and became available for essentially unlimited student audience. Distance learning, based on computer engineering and telecommunication networks has created new conditions for easy and almost unlimited communication in synchronous and asynchronous modes of participants of the educational process. This changes from*

*it becomes a predominantly self-study into mostly remote-dialogic. Distance learning technologies can make this process transparent and provide students by all tasks from the curricula. These means also allow advanced world universities to fulfil expansion of the educational market of any country.*

**Key words:** *information technology, distance learning, computer, computer devices, innovations, software.*

УДК 37. 091. 12:005. 963

Світлана Музиченко  
Svitlana Muzychenko

## СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

### SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL TEACHER'S INDEPENDENCE

*У статті зроблено короткий огляд досліджень із проблеми формування самостійності як професійної риси вчителя. Проаналізовано семантичні та психологічні джерела утворення поняття професійної самостійності вчителя. Проведено логіко-структурний аналіз запропонованого визначення окресленого поняття та встановлено його зв'язки із близькими за змістом поняттями.*

**Ключові слова:** *самостійність, професійна самостійність учителя, професійна педагогічна діяльність, самостійне педагогічне мислення, професійна самодостатність.*

Самостійність, як особистісна риса, так чи інакше важлива для кожної людини, не залежно від віку, статі, національності чи фаху. Самостійність у побутово-соціальной сфері є необхідною умовою соціалізації особистості, її адаптації до оточуючого середовища, а тому про виховання цієї риси дбають практично від народження дитини. Разом з тим, у різних професійних галузях від людини може вимагатися не однаковий рівень самостійності. Що стосується педагогічної діяльності, то самостійність, безумовно, слід віднести до професійно значущих якостей учителя. Специфіка професії така, що під час уроку вчитель цілком ізольований від будь-яких джерел допомоги. Він не має можливості проконсультуватися з колегами, почитати фахову літературу, відкласти рішення на потім. У нього немає часу ретельно обмірковувати свої відповіді чи дії, натомість потрібно швидко реагувати на події в класі, оперативно вносити корективи до плану уроку.

Як свідчить практика, молоді вчителі переважно виявляються не готовими до роботи в динамічних умовах, які постійно потребують самостійного прийняття раціональних педагогічних рішень. У цьому зв'язку виникає низка запитань. Чи можна цьому навчитися? Набувається це вміння лише з досвідом, чи його можна цілеспрямовано формувати в процесі професійної підготовки? Відтак проблема формування професійної самостійності майбутнього вчителя є актуальною.

Звичайно, ця проблема для теорії і практики вищої педагогічної освіти не нова. Проте її безпосереднє комплексне вирішення у вітчизняній педагогіці практично відсутнє. Можна вважати, що такий напрям досліджень, започаткований роботою Н. І Дідусь (1988). Автор термін «професійна самостійність» не використовує, але самостійність розглядається як інтегративна професійно необхідна якість учителя та обґрунтовується доцільність її включення до відповідної професіограми [2]. Подальшу свою розробку проблема знаходить у дослідженні

Г. Л. Гаврилової (1992), яка вперше переводить поняття професійної самостійності вчителя в площину категоріального апарату педагогіки і також застосовує до нього структурно-компонентний аналіз. Професійна самостійність розглядається як особистісна якість учителя, інтегральний характер якої виявляється в єдності ціннісно-мотиваційного, змістовно-операційного та емоційно-вольового компонентів [1]. Традиція застосування системно-інтегративного підходу до обґрунтування сутності професійної самостійності вчителя продовжується і в інших дослідженнях. Так, І. О. Лаврінець (2002) тлумачить професійну самостійність як цілісну інтегративну якість особистості, яка виявляється у єдності змістового, цільового та поведінкового компонентів [7]. Завдяки дослідженню Л. В. Дроздової, (2003) набуває наукового тлумачення термін «пізнавально-професійна самостійність», сутність якого автор також розкриває як систему компонентів: мотиваційного, змістовно-оперативного, орієнтувального, комунікативного та регулюючо-контрольного [3].

Названими роботами практично обмежуються завершені на сьогодні дослідження проблеми формування *професійної самостійності вчителя* як такої. Разом з тим, цілком очевидно, що окресленої проблеми опосередковано можуть торкатися різноманітні дослідження, які стосуються удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Насамперед, це дослідження, ключовими поняттями яких є *самостійна робота* (Т. В. Балицька, В. В. Луценко, І. А. Шайдур, І. М. Шимко та ін.), *самоосвітня діяльність* (О. В. Малихін), *самостійна пізнавальна / навчальна діяльність* (О. В. Малихін, О. П. Муковіз, М. М. Солдатенко), нарешті, *пізнавальна самостійність* (Л. Й. Наконечна, І. Ю. Сіяговська, М. М. Тесленко та ін.) студентів педагогічних університетів. У багатьох роботах автори переважно зосереджуються на уточненні змісту базового поняття свого дослідження і використовують його ізольовано від споріднених, тоді як аналіз взаємозв'язків між близькими за змістом поняттями допомагає глибше розкрити сутність поняття, структурувати його, встановити межі застосовності тощо.

Метою статті є семантичний аналіз поняття «професійна самостійність учителя», з'ясування його зв'язків із найближчими спорідненими поняттями та окреслення відповідного поняттєво-термінологічного апарату.

Розглянемо, насамперед, тлумачення тієї чи іншої самостійності у згаданих вище дослідженнях. Н. І. Дідусь визначає самостійність як «інтегративну якість особистості вчителя, яка полягає в здатності і потребі приймати і здійснювати рішення на основі соціально значущих переконань» [2, с. 10]. Відповідно в основу методичних рекомендацій з управління процесом формування самостійності майбутніх учителів покладено оволодіння студентами узагальненими способами прийняття рішень; технікою колективного оцінювання та самооцінювання прийнятих рішень. З одного боку, таке визначення видається дещо вузьким. У ньому самостійність, фактично, зводиться до рішучості. Але з іншого – таке визначення може стосуватися будь-кого, не обов'язково вчителя. Практично аналогічно підходить до визначення Г. Л. Гаврилова: «Професійна самостійність учителя – це інтегральна якість особистості, яка означає здатність учителя приймати і реалізовувати доцільні педагогічно обґрунтовані рішення і готовність нести за них повну відповідальність» [1, с. 10]. Поняття пізнавально-професійної самостійності розглядається Л. В. Дроздовою «як інтегральна якість особистості, що забезпечує продуктивну педагогічну діяльність, яка виявляється в усвідомленому і відповідальному виборі та здійсненні майбутніми учителями відносно незалежних дій» [3, с. 11]. Але з визначення не бачимо, у чому специфіка саме пізнавального компоненту самостійності. А також виникає запитання: чи справді даної якості вчителя достатньо для забезпечення продуктивності його педагогічної діяльності? Не зовсім зрозумілими є методологічні засади формування наведених визначень. Щоб відповісти на ці та інші запитання, оцінити запропоновані тлумачення поняття професійної самостійності, звернемося, насамперед, до джерел його утворення.

Цілком очевидно, що для поняття «професійна самостійність» більш загальним, родовим є поняття «самостійність». Етимологія останнього досить прозора: «сам» + «стояти». Отже,

самостійний об'єкт (людина, об'єднання людей, народ чи країна) має твердо відчувати ґрунт під ногами, бути впевненим у своїх силах і не потребувати сторонньої допомоги.

Сучасний тлумачний словник української мови наводить такі значення прикметника «самостійний»:

- 1) не підлеглий кому-, чому-небудь;
- 2) відосблений від інших, окремиї;
- 3) який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи [10].

З позицій першого тлумачення здається, що вчитель не є професійно самостійним, адже кожна школа має свою адміністрацію, і вчитель є підлеглим директора, завуча. Проте повноваження адміністрації мають певну межу. Дирекція школи дбає про те, щоб учитель забезпечував навчальний процес згідно з нормативними документами, гарантував збереження психічного і фізичного здоров'я дітей, але не може впливати на вибір учителем форм, методів та засобів навчання. Отже, в контексті підлеглості професійну самостійність слід розглядати як *право* кожного вчителя конструювати навчально-виховний процес незалежно від керівництва.

Як уже зазначалося вище, вчитель більшість свого робочого часу перебуває окремо від педагогічного колективу. І у цьому сенсі, він справді є відосбленим від своїх колег. Цю особливість професії можна вважати зовнішнім чинником професійної самостійності. Нарешті, третє тлумачення спонукає до пошуків внутрішніх чинників самостійності особистості вчителя в процесі виконання своїх професійних функцій: спроможності, активності, рішучості, ініціативності, креативності тощо. Власне кажучи, професійна самостійність у такому розумінні пов'язана з якістю педагогічної діяльності, а тому її варто розцінювати як професійний *обов'язок*.

У психолого-педагогічній площині самостійність взагалі і професійна самостійність зокрема розглядаються виключно як особистісна риса, тобто у третьому з наведених значень. Це пояснюється тим, що лише в цьому розумінні можна говорити про виховання, формування, розвиток самостійності.

Психологія відносить самостійність до вольових якостей особистості. Класик вітчизняної психології С. Л. Рубінштейн тлумачить самостійність як незалежність вчинків людини від волі інших: «справжня самостійність волі передбачає ... її свідому вмотивованість та обґрунтованість. Непідвладність чужим впливам і навіюванням є не свавіллям, а справжнім проявом самостійної власної волі, оскільки сама людина бачить об'єктивні підстави для того, щоб чинити так, а не інакше» [8, с. 204]. Сучасна психологія трактує самостійність як системну вольову особистісну якість, пов'язану з широким спектром функціональних проявів не тільки вольової, а й емоційної та інтелектуальної сфер особистості. Самостійність – це вміння обходитись у своїх діях без чужої допомоги, а також уміння критично ставитись до чужих впливів, оцінюючи їх відповідно до своїх поглядів і переконань. Також підкреслюється, що самостійність виявляється в здатності за власним почином організовувати діяльність, ставити мету. До речі, поряд із самостійністю до системних вольових якостей відносять і рішучість – вміння приймати обдумані рішення, послідовно втілювати їх у життя [5]. Отже, на нашу думку, ці поняття не є тотожними.

Як бачимо, самостійність нерозривно пов'язана з діяльністю, є характеристикою як конкретних дій людини, так і загального стилю її діяльності та поведінки. Та чи інша діяльність може бути як самостійною, так і зовні керованою. У педагогіці як предмет дослідження розглядається діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу: стосовно учнів або студентів найчастіше вивчаються пізнавальна діяльність, навчально-пізнавальна діяльність, розумова діяльність, дослідницька діяльність тощо, стосовно вчителів – професійна діяльність, педагогічна діяльність, інноваційно-педагогічна діяльність тощо.

Коли йдеться про професійну самостійність учителя, мається на увазі не ситуативна самостійність, а самостійність як загальна риса особистості, яка полягає у здатності до самостійної професійної діяльності. Професійна діяльність учителя за своєю процесуальною



формою є самостійною, але вона має бути самостійною і за внутрішніми механізмами. Також слід враховувати, що не будь-яка дія, виконана самостійно, є ефективною. Тобто, самостійність сама по собі не гарантує якість та результативність виконаної дії. Так, кожен учитель краще чи гірше, але самостійно проводить уроки. Тому, якщо говорити про самостійність у професії, то слід мати на увазі не реальну, а ідеальну характеристику професійної дії. На нашу думку, з'ясовуючи зміст поняття «професійна самостійність», важливо акцентувати продуктивність самостійної професійної діяльності. Отже, *професійну самостійність учителя* доцільно розуміти як його здатність ефективно здійснювати професійну педагогічну діяльність без сторонньої допомоги.

У такому разі варто уточнити сутність *професійної педагогічної діяльності*. Зазначимо, що загалом «педагогічна діяльність» і «професійна педагогічна діяльність» – різні поняття, адже педагогічну діяльність у тій чи іншій мірі виконує кожна людина (батьки по відношенню до дітей, старші колеги – до молодших тощо). Але у цьому контексті використовуємо поняття педагогічної діяльності у розумінні професійної. Одним із поширених підходів у педагогічній психології до аналізу педагогічної діяльності є розуміння її як процесу вирішення численних педагогічних завдань у широкому діапазоні від загальних цілей до оперативних задач. Функціональну структуру педагогічної діяльності при цьому утворюють три компоненти:

- педагогічні цілі і задачі;
- педагогічні засоби і способи вирішення поставлених завдань;
- аналіз та оцінювання здійснюваних заходів і здобутих результатів [9].

Якщо загальні стратегічні педагогічні цілі обумовлюються запитом суспільства і транслюються педагогу через систему державного управління органами освіти, то ієрархію підпорядкованих загальним цілям тактичних і оперативних завдань він повинен вибудовувати самостійно.

Для психології є аксіомою, що наявність задачі, усвідомлення суб'єктом потреби у її розв'язанні запускають механізми мислення. Тому розглянемо тріаду понять «самостійність», «мислення» та «професійний», з якої маємо поєднання: «професійна самостійність», «самостійність мислення» та «професійне мислення».

Природно, що тлумачення *професійного мислення вчителя* спираються на психологічні теорії мислення. У психології мислення розуміють як процес узагальненого та опосередкованого відображення істотних елементів, властивостей і зв'язків між ними в предметах і явищах об'єктивної дійсності. Мислення виникає тоді, коли суб'єктивного досвіду для досягнення мети не вистачає, тобто в проблемній ситуації. Усвідомлення того, що відомо і що потрібно шукати, свідчить про перетворення проблемної ситуації в задачу. Мислительний процес завжди спрямований на розв'язання якоїсь задачі [5, 8].

Аналізуючи підходи до тлумачення поняття педагогічного мислення, О. А. Дубасенюк констатує: «Педагогічне мислення розглядають і як узагальнене й опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності. Проявляється у здатності успішно вирішувати постійно виникаючі педагогічні задачі і суперечності, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності» [4].

Кожен учитель у процесі своєї професійної діяльності так чи інакше вирішує педагогічні задачі, отже, стає суб'єктом професійного мислення. Чи є його професійне мислення апіорі самостійним? На думку О. В. Шевчишиної, поняття *самостійного професійного мислення вчителя* заслуговує окремого визначення. Вважає, що така характеристика професійного мислення як самостійність дозволяє відобразити якість професійної діяльності: «якщо специфіка педагогічного (професійного) мислення вчителя залежить від практичної своєрідності педагогічних завдань, то якість професійної діяльності педагога, на нашу думку, повинна залежати від його розвиненого самостійного мислення». Автор протиставляє шаблонне стереотипне мислення вчителя самостійному педагогічному мисленню. Якщо у вчителя не розвинена самостійність мислення, то він «продовжує виконувати роль інтелектуального зразка для учнів, бути транслятором чужої інформації». Натомість, самостійно мислячий педагог

здатний бачити педагогічні проблеми, ставити нові педагогічні завдання і розв'язувати, їх не вдаючись до допомоги інших колег [11].

Третій компонент у структурі педагогічної діяльності передбачає аналіз та оцінку вчителем зробленого, тобто здійснення *педагогічної рефлексії*.

Зазначимо, що в науковій літературі, крім терміна «самостійність», натрапляємо також на термін «самодостатність». Зокрема, *професійна самодостатність педагогів* є ключовим поняттям дослідження О. Г. Крошихіна. Він визначає професійну самодостатність як «особисту якість педагога, яка полягає у здатності обходитись без зовнішньої підтримки у досягненні професійних цілей та результатів» [6]. У такому розумінні самодостатність і самостійність можна вважати синонімами. Проте, на нашу думку, ці поняття не варто ототожнювати. Самостійність – це вміння обходитись без сторонньої допомоги, тоді як самодостатність – не тільки вміння, а й прагнення її уникати. Якщо термін «самостійність» у будь-якому контексті має позитивне забарвлення, то «самодостатність» може мати і негативний відтінок. У тлумачному словнику «самодостатній» визначається як «людина з надзвичайно великою внутрішньою незалежністю» [10]. Якщо цю думку розвинути, то самодостатність буквально означає відсутність авторитетів, окрім власного «Я», що може виявлятися у відособленні людини від інших, в ігноруванні побічних точок зору, у неприйнятті оцінки оточуючих тощо. На відміну від самостійності, самодостатність може бути проблемною, нездоровою. Звичайно, коли йдеться про професійну самодостатність як ідеально передбачуваний результат професійного саморозвитку, мається на увазі позитивний варіант цієї якості, який виявляється у тому, що вчитель знає собі ціну, впевнений у своїй компетентності, має індивідуальний стиль роботи. При цьому порівняно із самостійністю, яка може перебувати в процесі розвитку, самодостатність видається цілком завершеною якістю, набути яку можна лише в результаті більшого чи меншого досвіду самостійної роботи. Тому у контексті професійної підготовки вчителя віддаємо перевагу терміну «професійна самостійність».

Самостійність є характеристикою відносин між суб'єктами або діяльності людини. Відповідно самостійність професійної діяльності передбачає право людини здійснювати свою професійну діяльність без стороннього втручання, а також і обов'язок забезпечувати належну якість своїх професійних дій, нести за них особисту відповідальність.

Професійна самостійність учителя – це здатність здійснювати ефективну педагогічну діяльність без сторонньої допомоги. Відповідно до функціональної структури педагогічної діяльності професійна самостійність учителя виявляється у здатності:

- самостійно визначати цілі і задачі педагогічної діяльності;
- самостійно обирати засоби та способи вирішення педагогічних задач;
- здійснювати педагогічну рефлексію (самооцінку, самоаналіз).

Серед педагогічних задач є як типові стандартні ситуації, так і проблемні. Джерелом останніх, зокрема може бути педагогічна рефлексія. Пошук шляхів вирішення педагогічних задач активізує самостійне професійне мислення вчителя. При цьому може виявитися недостатність професійних знань для вирішення тієї чи іншої конкретної проблемної ситуації. У такому випадку у межах професійної діяльності виникає потреба у здійсненні пізнавальної діяльності. Отже, пізнавально-професійну самостійність учителя доцільно розуміти як здатність здійснювати самостійно пізнавальну діяльність, обумовлену професійними потребами. В процесі самостійної пізнавально-професійної діяльності відбувається професійне самовдосконалення вчителя, яке на певному етапі дозволяє досягти відчуття професійної самодостатності.

Очевидно, окреслений понятійно-термінологічний кластер, центром якого є поняття професійної самостійності вчителя, не претендує на повноту і завершеність. Семантичні зв'язки поняття «професійна самостійність» визначаються складом цього терміна. Категоріально-понятійний апарат педагогіки включає велику кількість термінів, до складу яких входять характеристики «професійний» або «самостійний» («самостійність»). Отже, наразі залишається відкритим питання встановлення зв'язків і відношень між поняттям професійної самостійності та, наприклад, поняттями професійної майстерності, професійної компетентності, професійної культури тощо.

## Список використаних джерел

1. Гаврилова Г. Л. Формирование профессиональной самостоятельности у будущего учителя в процессе обучения в вузе (на примере преподавания в университете предметов общепедагогического цикла): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. «Теория и история педагогики» / Г. Л. Гаврилова. – Казань, 1992. – 16 с.
2. Дидусь Н. И. Формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. «Теория и история педагогики» / Н. И. Дидусь. – К., 1988. – 23 с.
3. Дроздова Л. В. Формирование познавательной-профессиональной самостоятельности студентов в процессе педагогической практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. В. Дроздова. – Тамбов, 2003. – 24 с.
4. Дубасенюк О. А. Особливості та функції професійного мислення вчителя [Електронний ресурс] / О. А. Дубасенюк – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/8572/>
5. Загальна психологія: Підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2011. – 464 с.
6. Крошихин А. Г. Управление развитием профессиональной самодостаточности педагогов в условиях образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Г. Крошихин. – Киров, 2008. – 16 с.
7. Лавринец И. А. Педагогические задачи как средство развития профессиональной самостоятельности у будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08. «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Лавринец. – Волгоград, 2002. – 20 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. / С. Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.
9. Сергеєнкова О. П. Педагогічна психологія. Навч. посіб. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
10. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2011. – 1008 с.
11. Шевчишина О. В. Критерії сформованості самостійності мислення педагога в контексті професійної діяльності / О. В. Шевчишина // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – Випуск 2. Т. 1. – Херсон, 2014. – С. 275 – 279.

*The article is a brief overview of the research on the formation of an independence as professional teachers features. Semantic and psychological sources of the formation of the concept of professional independence of teachers were analyzed. A logical and structural analysis of the proposed definition of the concept was conducted and its connections with close notions within the meaning of concepts were established.*

*Independence is a characteristic of relations between subjects or human activities. Accordingly the independence of professional activity includes the right of human to carry out their professional activities without outside interference, as well as the duty to ensure proper quality of professional action and to bear personal responsibility for them.*

*The professional independence of teachers is the ability of teachers to carry out effective educational activities without assistance. According to the functional structure of pedagogical professional independence of teachers it is the ability:*

- to determine the goals and objectives of educational activities independently;
- to choose the means and solutions to pedagogical tasks independently;
- to make a pedagogical reflection (self-esteem, self-analysis).

*There are the typical standard situations among the pedagogical tasks as well as the problematic ones. The source of them may be a pedagogical reflection. The search for solutions to pedagogical tasks intensifies independent professional thinking of the teacher. It may be the lack of professional knowledge to the solution of a specific problem situation. In this case, there is a need for cognitive activity within the professional activity. So, cognitive and professional independence of teacher is expedient to understand*

as the ability to carry out cognitive activity, due to professional needs. In the process of independent cognitive and professional activity the professional self-improvement of a teacher occurs, which allows to achieve a sense of professional self-sufficiency at some stage.

**Key words:** independence, professional independence of teachers, professional pedagogical activity, independent pedagogical thinking, professional self-sufficiency.

УДК 316. 614

Наталя Олексюк  
Natalia Oleksiuk

## ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИ В ПРОЦЕСІ ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

### THE CONTENT OF THE SOCIAL PROTECTION OF AN INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF HIS SOCIAL REHABILITATION

У статті розкрито зміст понять «соціальний захист», «соціальна захищеність» і «соціальна реабілітація». Визначено мету соціального захисту в процесі соціальної реабілітації особи. Проаналізовано чинники, що впливають на ефективність соціального захисту, обґрунтовано його зміст та шляхи оптимізації.

**Ключові слова:** соціальна проблема, особа, соціальний захист, соціальна захищеність, ресоціалізація, соціальна реабілітація.

В Україні, яка різко перейшла від адміністративної економіки до ринкової, ситуація у соціальній сфері досі залишається надзвичайно складною. Дестабілізація суспільства сприяє зростанню числа проявів девіантної поведінки: алкоголізму, наркоманії, проституції, жебракування, криміналізації. Зменшуються можливості молодого покоління в отриманні освіти, надбанні професії. Інтенсивність процесу розшарування суспільства веде до різкого збільшення частки знедолених та маргіналізованих верств населення [2, с. 6]. Негативні тенденції посилюються і у зв'язку з окупацією Криму та військовими подіями на Донбасі, що призвело до появи нових категорій громадян, які потребують соціального захисту та реабілітації – це учасники антитерористичної операції, постраждалі військовослужбовці, їх сім'ї та переселенці.

Актуальність вирішення означених соціальних проблем відповідає концептуальним завданням Конституції України, законів України («Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії», «Про соціальні послуги», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про охорону дитинства», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про боротьбу з тероризмом», «Про протидію торгівлі людьми», «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»), постанови Кабінету Міністрів України «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю», Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини», Наказу Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати», інших нормативно-правових актів, що



регулюють правовідносини у цій сфері, та міжнародних договорів України. Зокрема, у ст. 46 Конституції України проголошується, що громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та інших випадках, передбачених законом [5; 9].

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі неодноразово робилися спроби дослідити соціальний захист особи як феномен соціального і політичного буття (А. Александрова, А. Базилук, Н. Борецька, М. Бойко, Н. Болотіна, Л. Вернигора, Д. Галлагер, О. Гаряча, Ю. Дехтяренко, Б. Річман, В. Скуратівський, М. Ганслі Теренс, Й. Хендшель, П. Таундсен та ін.). Проте, незважаючи на досить широке коло розглянутих теоретичних та практичних питань, зміст і специфіка соціального захисту людей, які потребують соціальної реабілітації, на жаль, залишаються поза увагою науковців.

Саме тому метою нашої статті є обґрунтування змісту та особливостей соціального захисту особи в процесі її соціальної реабілітації. Для реалізації означеної мети передбачено виконання таких завдань: розкрити сутність понять «соціальний захист», «соціальна захищеність» і «соціальна реабілітація»; виявити категорії осіб, які особливо гостро потребують соціального захисту в процесі соціальної реабілітації; дослідити мету, цілі, завдання, функції та принципи соціального захисту; визначити та обґрунтувати шляхи оптимізації соціального захисту особи у процесі її соціальної реабілітації.

Поняття «соціальний захист» використовується у нормативних документах та практиці соціальної роботи з середини ХХ століття. У широкому розумінні соціальний захист становить зміст соціальної функції держави і є системою економічних, юридичних, організаційних заходів щодо забезпечення основних соціальних прав людини як громадянина в державі. У вузькому значенні соціальний захист – це соціально-захисна діяльність держави щодо забезпечення населення від негативних наслідків соціальних ризиків [3, с. 7].

Соціальний захист в Україні має такі основні цілі:

- забезпечення рівня життя непрацездатного населення не нижче прожиткового мінімуму, встановленого державою;
- протидія соціальному напруженню в суспільстві, що може бути зумовлене майновою, етнічною чи іншою нерівністю [1, с. 19].

Кінцевою метою соціального захисту є надання кожному члену суспільства, незалежно від соціального походження, національної або расової належності, можливості вільно розвиватися, реалізувати свої здібності. Інша мета – підтримання стабільності в суспільстві, тобто попередження соціальної напруженості, яка виникає у зв'язку з майновою, расовою, культурною, соціальною нерівністю. Основними функціями соціального захисту в Україні є такі: реабілітаційна, покликана пом'якшувати наслідки бідності та інших негативних соціальних явищ; превентивна, яка полягає в запобіганні виникненню негативних соціальних явищ [3, с. 9-11]. Отже, соціальний захист – це комплекс законодавчо закріплених гарантій, які протидіють дестабілізуючим чинникам.

На основі аналізу нормативно-законодавчих актів можемо стверджувати, що основними завданнями соціального захисту в Україні є:

- 1) забезпечення мінімального рівня заробітної плати та її індексації;
- 2) задоволення належного рівня охорони здоров'я та освітньо-культурних потреб задля всебічного розвитку особистості;
- 3) захист купівельної спроможності малозабезпечених громадян та вирівнювання рівнів життя окремих категорій населення тощо [9].

Вважаємо, що реалізація цих завдань можлива лише за умови комплексного використання різних методів і важелів, зокрема:

- реалізації конституційних прав громадян на працю і допомогу з безробіття;
- запровадження оплати праці не нижче мінімального рівня;
- надання державної допомоги, пільг та інших видів соціальної підтримки малозабезпеченим сім'ям та сім'ям, які мають дітей;

- матеріального забезпечення у разі досягнення пенсійного віку, тимчасової або постійної втрати працездатності, втрати годувальника тощо.

Реалізація заходів соціального захисту ґрунтується на таких принципах, як всезагальність, доступність, різноманітність видів забезпечення, адекватність допомоги рівню розвитку економіки країни [1, с. 14-15].

Результатом цих заходів і є стан захищеності (або безпека) людини, особи. Соціальна захищеність особи передбачає її захищеність від економічної та соціальної деградації в результаті безробіття, хвороби, виробничої травми, народження дитини, інвалідності, старості, вимушеної зміни місця проживання, втраті годувальника, інших непередбачуваних обставин. Зазвичай розглядають соціальну безпеку не лише окремої особи, а й суспільства загалом. Вона є складовою національної безпеки, що визначає стан захищеності життєво важливих інтересів особи, суспільства й держави від внутрішніх і зовнішніх загроз, а також від загрози соціальним інтересам [1, с. 22].

Система соціального захисту включає три суб'єкти: державу, юридичні особи і громадян. Об'єктами соціального захисту є як усі члени суспільства, так і окремі соціальні групи (безробітні, пенсіонери, люди з інвалідністю, ветерани праці та військової служби, сім'ї з дітьми, діти-сироти, вимушені переселенці та біженці, які зазнали впливу катастроф (війни, повені, землетрусу, засухи тощо), засуджені, тобто особи, які, окрім соціального захисту, потребують ще й інших видів соціальної допомоги, зокрема – соціальної реабілітації [9].

Соціальна реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на налагодження (відтворення) порушених (втрачених) особою (групою осіб) суспільних зв'язків і відносин; формування (відновлення) її соціального статусу; забезпечення соціальної адаптації та реалізації у суспільстві; досягнення певної соціальної незалежності [7, с. 4; 8, с. 10].

Беручи до уваги мету та зміст соціальної реабілітації, до складових цього процесу відносимо:

- психологічну реабілітацію (спрямована на подолання у свідомості особи уявлення про безвихідь її становища; відновлення запасних сил організму; формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, страху чи провини, психологічних комплексів, невпевненості у своїх силах; зміцнення активної, діяльної особистісної позиції);

- педагогічну реабілітацію (передбачає: навчання, виховання та всебічний розвиток особистості; створення умов для розвитку її потенційних можливостей; підготовку особи до життя у суспільстві та сім'ї);

- професійну реабілітацію (напрявлена на відновлення втрачених або формування нових професійно важливих якостей та умінь, необхідних для повернення (залучення) до трудової діяльності у сфері, найбільш придатній для особи, згідно з її індивідуальними можливостями) [6, с. 72-74].

На основі аналізу наукової літератури [6, с. 75; 7, с. 12; 8, с. 23] визначено рівні соціальної реабілітації:

1) державний, регіональний, місцевий (система правових, організаційних, економічних, інформаційних та освітніх заходів, які застосовуються органами управління щодо забезпечення умов для формування та діяльності системи закладів соціальної реабілітації різної відомчої підпорядкованості та різних форм власності). Цей рівень забезпечує створення законодавчої бази, що становить правове поле реабілітаційної діяльності; визначення напрямів підготовки фахівців соціальної реабілітації; створення економічних умов для підприємницької та комерційної діяльності у сфері реабілітаційної діяльності; розробку положень про порядок надання реабілітаційних послуг різним категоріям осіб; координацію діяльності системи закладів соціальної реабілітації різної відомчої підпорядкованості та різних форм власності; надання приміщень для закладів соціальної реабілітації;

2) груповий та індивідуальний (технології або система форм, методів, прийомів і засобів, які застосовуються фахівцями для відновлення втрачених або формування раніше не набутих військовослужбовцями та членами їх сімей навичок і умінь формування необхідних соціальних відносин, виконання соціальних функцій та ролей) рівень.

Неодмінною умовою соціальної реабілітації є ресоціалізація особистості. Ресоціалізація особистості – це свідоме відновлення її соціального статусу як повноправного члена суспільства; повернення її до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві [6, с. 190]. У цьому понятті префікс «ре» означає демонтаж, руйнування засвоєних індивідом у процесі асоціалізації (чи десоціалізації) негативних антигромадських норм і цінностей та формування тих цінностей і взірців поведінки, які схвалюються суспільством. Натомість, якщо особа здійснила злочин і опинилася в місцях позбавлення волі, то в цьому разі процес ресоціалізації передбачає руйнування асоціальних зразків поведінки, поновлення й розвиток в індивіда соціально корисних зв'язків з суспільством, закріплення позитивних соціальних цінностей. Такий вид ресоціалізації здійснюють спеціальні інституції, основною метою яких є руйнування злочинних зв'язків і установок індивіда шляхом навчання, праці та спілкування [4, с. 18-24].

Ресоціалізація, як правило, передбачає застосування комплексу заходів за двома напрямками: ресоціалізація свідомості особистості (відновлення позитивної системи цінностей, знань, переконань, установок тощо) та ресоціалізація діяльності (відновлення позитивних навичок, умінь, стилю спілкування тощо) [4, с. 33]. Основними критеріями і показниками результативності процесу ресоціалізації особи є:

- емоційно-ціннісний критерій (визначається за наявністю в індивіда ціннісних орієнтацій, глибиною та силою її емоційних переживань у ситуаціях морального вибору, рівнем емпатії і здатністю керувати своїм емоційним станом);

- поведінковий критерій (визначається за здатністю до реалізації знань і цінностей у діяльності; сформованістю стійких форм поведінки; самостійністю й активністю у ситуації морального вибору);

- рефлексивний критерій (визначається за наявністю в особі прагнення до самовдосконалення, набуття та розвитку моральних цінностей та особистісних якостей; здатністю оцінювати власні дії та вчинки; адекватністю самооцінки) [4, с. 55-58; 6, с. 192].

Отже, результатом ресоціалізації є сформованість в індивіда соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення та самоствердження відповідно до її можливостей та особливостей соціального середовища, що дає змогу йому активно відтворювати набутий соціальний досвід. Уважаємо, що саме ці якості забезпечують результативність соціальної реабілітації особи й допомагають забезпечити її соціальний захист і закріпити її соціальну захищеність.

Погоджуємось із твердженням низки науковців про те, що заходи соціального захисту осіб у процесі їх соціальної реабілітації мають подвійну спрямованість. В окремих випадках вони покликані надавати пасивну підтримку тим членам суспільства, які з певних причин опинились у скрутному становищі (особі або сім'ї, яка не має достатніх засобів для існування). Така соціальна допомога зазвичай є адресною, адже вона надається лише тим, хто її потребує. Через пасивну соціальну допомогу соціальний захист виконує лікувальну, реабілітаційну функцію, що полягає в тому, щоб допомогти людям, які потрапили у скрутну життєву ситуацію, збожжіли, вийти з цього стану і не опинитися на узбіччі суспільства [1, с. 36; 3, с. 48]. Водночас, на наш погляд, не менш важливими є заходи, спрямовані на стимулювання активності особи з метою запобігання ситуаціям, які загрожують її добробуту. У такому вигляді соціальний захист виконує превентивну, запобіжну функцію, захищаючи особу та її сім'ю від втрати прибутку (як правило, пов'язано з безробіттям, старінням, хворобою або смертю), і покращення добробуту сім'ї через соціальні служби та за рахунок грошової допомоги на виховання дітей.

Вважаємо, що важливу роль у соціальній роботі загалом та соціальному захисті осіб, які проходять соціальну реабілітацію, зокрема, відіграє ресурсне забезпечення. Воно являє собою сукупність засобів і можливостей, які фахівець може використати з метою виконання поставлених завдань чи покращення результативності професійної діяльності. За характером і змістом усі ресурси соціального захисту поділяються на три групи (шість підгруп):

- офіційні, використання яких передбачене чинним законодавством та нормативно-правовими документами і неофіційні, які забезпечуються волонтерською та добровільною діяльністю, спрямованою на подолання гострих проблем;

- внутрішні (особистісні) – це індивідуальні характеристики особи та зовнішні, які може використати як суб'єкт, так і об'єкт соціальної реабілітації;

- реальні, які щоденно залучаються до розв'язання назрілих проблем та потенційні, що мають необхідний потенціал й можуть бути використані у майбутньому [6, с. 219-224].

Отже, в умовах ринкової трансформації українського суспільства особливого значення набуває вирішення проблем соціального захисту населення, що обумовлено конституційним правом громадян України. Реалізація соціальної політики щодо будь-якої категорії громадян неможлива без здійснення їх соціального захисту. Соціальний захист – важлива складова соціальної політики та необхідний елемент функціонування держави в умовах ринкової економіки. Саме тому вивчення, узагальнення та розробка рекомендацій і пропозицій щодо розв'язання проблеми формування та функціонування дієвої системи соціального захисту населення набуває особливої актуальності. Особливо це стосується осіб, які проходять соціальну реабілітацію.

У перспективі вважаємо ефективною таку диференціацію заходів соціального захисту означеної категорії осіб: для працездатних – створення належних умов праці і робочих місць; для непрацездатних (або працездатних, які за певних обставин потребують державної підтримки), пенсіонерів та інвалідів – гарантований належний рівень життя та підтримку держави; для деяких особливо вразливих верств населення – розробку та впровадження спеціальних програм соціальної підтримки.

### Список використаних джерел

1. Борецька Н. П. Соціальний захист населення на сучасному етапі: стан і проблеми / Н. П. Борецька. – Донецьк, 2001. – 418 с.
2. Бойко М. Д. Право соціального забезпечення України: навчальний посібник / М. Д. Бойко. – К.: «Олан», 2004. – 311 с.
3. Болотіна Н. Б. Право соціального захисту України: навчальний посібник / Н. Б. Болотіна. – К., 2005. – 236 с.
4. Вітвіцька В. В. Ювенальне правосуддя: захист прав і законних інтересів неповнолітніх правопорушників: [практ. посіб.] / В. В. Вітвіцька. – Донецьк: Донецьк. юрид. ін-т Луганського держ. ун-ту внутр. справ, 2005. – 109 с.
5. Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www. uarpravo. net](http://www.uarpravo.net).
6. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
7. Організація реабілітаційних заходів у центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів: навчально-методичний посібник / Укладач: Корнієнко С. К. – К.: Міністерство праці та соціальної політики України, 2009. – 97 с.
8. Самойленко В. Б. Медична і соціальна реабілітація: підручник / В. Б. Самойленко, Н. П. Яковенко, І. О. Петряшев [та ін.]. – К.: Медицина, 2013. – 463 с.
9. Соціальний захист пільгових категорій осіб [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www. rada. gov. ua](http://www.rada.gov.ua).

*The article substantiates the relevance of social protection in Ukraine and the specified normative legal acts regulating legal relations in this field. The author analyzes the concept of social protection and its aspects, defines goals, objectives, functions and principles of social security. It is proven that the result of the social protection of a person is its social protection. The author reveals the content of the concept «social security» and substantiates its impact on the security of the state in general. The content of the concept of «social rehabilitation» is explained, its components are outlined (psychological, pedagogical and professional rehabilitation). The paper defines the categories of people who are particularly in need of social protection and social rehabilitation (orphans; unemployed; retired; people with disabilities; convicted; refugees who have experienced the impact of disasters; participants in anti-terrorist operations; affected servicemen and their families; immigrants). The levels of social rehabilitation (state, regional, local, group, individual) have been given. The author describes the personality as a significant condition of the effectiveness of his social rehabilitation and social protection. The directions for personality (resocialization, consciousness of personality and resocialization activities) is defined and the criteria and indicators of its effectiveness in the process of social rehabilitation (emotionally-based, behavioral*



and reflexive) are substantiated. That quality, formed in the process of resocialization, helps to ensure and consolidate its social protection. It has been found a dual focus of measures of social protection of people in the process of their social rehabilitation – active and passive measures. The paper stresses on the role and type of resourcing of social protection (formal and informal, internal and external, real and potential). The differentiation of all activities is recognized as perspective way to optimize the social protection of a person in the course of his/her social rehabilitation.

**Key words:** social problem, person, social protection, social security, social rehabilitation, resocialization.

УДК 37. 3. 091. 26

Оксана Онопрієнко  
Oksana Onopriienko

## ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

### DIDACTIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE REALIZATION OF THE CONTROL AND ASSESSMENT ACTIVITY OF A TEACHER

У статті аналізується досвід здійснення контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у межах сучасних педагогічних систем і технологій шкільного навчання. Виокремлено дидактичні і методичні положення, характерні для різних підходів до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя. Означено функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

**Ключові слова:** навчальні досягнення учнів, компетентнісно зорієнтована освіта, контроль-оцінювальна діяльність учителя, педагогічні системи і технології навчання.

Реалізація мети загальної середньої освіти, пов'язаної із досягненням учнями компетентнісних результатів навчання, зумовила відповідне оновлення функцій контролювальної діяльності учасників навчально-виховного процесу, що забезпечує їхню суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Крім цього, потреба у використанні нових підходів до контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів викликана низкою об'єктивних причин, а саме: наявними традиціями, що не сприяють розвитку в учнів самоконтролю й самооцінювання; обмеженням предмета контролю кінцевим продуктом (усна чи письмова відповідь учня), який не поширюється на процес діяльності; принциповими змінами компонентів готовності учнів до життєдіяльності (інформованість, комп'ютерна обізнаність); побудовою безперервної системи атестації випускників кожного ступеня освіти; проведенням органами управління освіти моніторингів навчальних досягнень, – такі аспекти відзначають науковці Н. М. Бібік, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко та інші.

Оскільки компетентнісні засади побудови змісту стандарту й навчальних програм переорієнтують контроль на інтегровані діяльнісні результати, а не окремі елементи знань та умінь, які засвоюються учнями, важливо визначити адекватний підхід до визначення функцій і реалізації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя.

У розкритті цього питання спиратимемось на розуміння цілей контролю й оцінювання, що полягають у спрямованості на формування особистості; одержання об'єктивної інформації про досягнуті результати навчальної діяльності й міри їх відповідності вимогам навчальних програм; визначення потреби учня в допомозі для успішного досягнення поставлених цілей;

з'ясування причин зростання або зниження рівня досягнень учнів з метою подальшої корекції навчання; виявлення позитивних і негативних тенденцій у діяльності вчителя.

Упродовж останніх десятиліть неперервного реформування освіти в педагогічній науці й практиці накопичено чималий досвід здійснення контрольної-оцінювальної діяльності, відмінності якого обумовлені приналежністю практики до певної освітньої системи чи педагогічної технології. На підставі аналізу основних положень педагогічних систем (технологій) можна виділити характерні для них концептуальні підходи до контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

Так, *знаннєвій (традиційній)* системі освіти властивий *кількісно-критеріальний підхід* до контролю й оцінювання, об'єктами якого постають знання, уміння та навички. Ці об'єкти підлягають підсумковому аналізу й кількісному оцінюванню, що здійснюється вчителем. За позитивних з точки зору демократизації і гуманізації освіти вимог до оцінювання – індивідуальний характер здійснення, диференційований підхід, систематичність процесу, різноманітність форм організації та ін., простежується слабкий зворотний зв'язок, пасивна участь школярів, оскільки оцінювальна діяльність покладається виключно на вчителя. Крім того, критерії контролю й оцінювання у зазначеній системі освіти переважно описують навчальні дії, пов'язані з певним освітнім результатом, хоча власне навчальні досягнення часто сформульовані у категоріях, які не піддаються вимірюванню («має уявлення про ...», «усвідомлює, що ...», «виявляє готовність виконати ...» тощо).

Суттєвим недоліком кількісного підходу є усереднене сприймання результатів, за якого досягнення учня порівнюються не з його попередніми суб'єктивними надбаннями, а з середньостатистичною нормою згідно з визначеною шкалою оцінювання (5-бальною, 10-бальною та ін.). Погодимось із дослідником проблеми І. С. Фішман, яка зазначає, що різниця в один бал не сприймається як «оволодіння якісно іншою діяльністю, що посилює неконкретність критеріїв оцінювання... Відносно учня це зумовлює підміну мотивів: не освоїти результат вищого рівня, а отримати вищу оцінку» [12, с. 9]. Отже, оцінка здебільше стає метою навчання, викликаною прагненням досягти високих показників на рівні класу, навчального закладу, району тощо, натомість не є засобом відстеження особистісного розвитку учня.

Послідовниками *педагогічної технології рівневої диференціації* (комбінована система навчання М. П. Гузика, диференціація навчання на основі обов'язкових результатів В. В. Фірсова, модель «Змішана диференціація») реалізовується в процесі контролю *індивідуальний підхід* – персональний облік реальних досягнень кожного учня [11]. Об'єктами контролю постають результати засвоєння програм різного рівня складності, причому в основу оцінювання покладається мінімальний рівень загальноосвітньої підготовки; критерії вищих рівнів формуються з урахуванням уже досягнутого. Вони описуються в термінах запланованих результатів навчання, придатних для перевірки і контролю за їх досягненням; оцінки фіксуються за системою «заліковано – не заліковано».

Такий самий підхід застосовується під час реалізації *технологій індивідуалізації навчання* (індивідуалізоване навчання І. Е. Унт, адаптивна система навчання А. С. Границької, навчання на основі індивідуально зорієнтованого плану В. Д. Шадрикова). Відмінною особливістю контролю у цих системах є використання широкого спектру педагогічних і психологічних діагностувальних методик для урахування чинників впливу на успішність учня (володіння навичками навчальної діяльності, особливості розумової діяльності, недоліки в засвоєнні змісту, понижена працездатність тощо). Крім того, особлива увага акцентується на формуванні в учнів адекватної самооцінки стосовно своєї діяльності.

Для педагогічних технологій на основі *гуманно-особистісної орієнтації* (педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія Ш. О. Амонашвілі, технологія вітагенної освіти) властиве якісне оцінювання діяльності учня. Об'єктом контролю передовсім постають важливі для життя уміння і цінності, до яких застосовується безбальне оцінювання на основі *змістового підходу*. Сутність цього оцінювання ґрунтується на структурі навчально-пізнавальної

діяльності, яка охоплює такі компоненти: усвідомлення і прийняття школярами навчально-пізнавальної задачі; побудова плану її розв'язання; практичне виконання завдання; контроль процесу виконання завдання; оцінювання результату відповідно до еталону; висування завдань стосовно подальшого удосконалення набутих знань, умінь і навичок [3].

«Навчально-пізнавальну діяльність, – зазначає Ш. О. Амонашвілі, – можна вважати цілісною, якщо разом із іншими її складниками всередині неї, паралельно з процесом виконання завдання, функціонує оцінювальна активність як компонент (підсистема), постійно коригуючий і стимулюючий цю діяльність в цілому» [3, с. 164]. За замислом автора гуманно-особистісної технології, змістове оцінювання є співвіднесенням плинності й результату діяльності за наміченим у задачі еталоном із метою досягнення рівня та якості просування і перспективного планування роботи. Еталон у цьому процесі відіграє роль зразка навчально-пізнавальної діяльності, її етапів і результату, який є метою та орієнтиром у діяльності. Це можуть бути плани, схеми, зразки об'єктів і процесів, поняття, закони, правила, принципи, способи діяльності, ідеали тощо. Змістове оцінювання буває внутрішнім або рефлекторним, що виконується самим учнем, та зовнішнім, яке здійснюється вчителем чи іншими учнями.

Змістовий підхід до контролю й оцінювання навчальної діяльності учнів упроваджується науковою школою *розвивального навчання* (методична система раннього розвитку Л. В. Занкова, технологія розвивального навчання Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова, інтегрована технологія навчання математики Л. Г. Петерсон). У цих педагогічних системах на перший план виноситься контроль процесуального характеру, основною формою якого є поопераційний і рефлексивний контроль, а домінуючими функціями постають діагностувальна і коригувальна [4]. Змістове оцінювання передбачає визначення, з одного боку, ступеня засвоєння учнями певного способу дії, а з іншого – просування учнів відносно освоєного рівня способу виконання дії.

Контроль і оцінювання в системі розвивального навчання здійснюється на безбальній основі на всіх етапах навчальної діяльності, зокрема, під час формування навчальної задачі відбувається рефлексія навчального досвіду; на етапі розв'язування навчальної задачі – поопераційний аналіз дій і констатування стану; на етапі виконання практичних задач – діагностування і корекція виконуваних операцій, констатування стану, прогнозування подальшого розвитку [4]. Таким чином, у процесі навчання контролюється індивідуальний прогрес учня відносно свого стартового рівня.

У розвиток ідеї безбального оцінювання (Ш. О. Амонашвілі, А. В. Шрадер та ін.) у деяких сучасних педагогічних системах використовується *рейтинговий підхід* до контролю навчальних досягнень учнів (рейтингова технологія). Ідея такого підходу полягає «у створенні умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, посилення їхньої мотивації до навчання і самостійної роботи, підвищення об'єктивності оцінювання навченості» [5, с. 59]. Таке оцінювання передбачає перехід від констатувального до накопичувального статусу шкільної оцінки (балу) й засновується на інтегральному оцінюванні результатів усіх видів діяльності учня, передбачених навчальною програмою. Його вважають засобом, що допомагає залучати учнів до процесу контролю, розвивати здатність оцінювати себе, стимулювати школярів ставити перед собою цілі й досягати їх.

Водночас, як засвідчує вивчення практичного досвіду, рейтингове оцінювання не є цілком безоціночним, позаяк учням нараховуються бонуси (бали) за кожну реалізовану діяльність, наприклад, за самостійне виконання навчального завдання чи доручення, за творчу роботу, підготовку робочого місця до уроку, дотримання порядку на парті, чемну поведінку тощо. Передбачаються також і «штрафні бали» за невиконання якоїсь роботи чи порушення, в тому числі, поведінки.

Прибічники рейтингового підходу (В. С. Аванесов, В. П. Беспалько, О. В. Левін та ін.) указують на такі його переваги над традиційною системою оцінювання:

- систематичний контроль знань і вмінь на всіх етапах уроку;
- постійне й послідовне налаштування учнів на роботу;
- оцінювання конкретних результатів навчання з урахуванням бажання учня;
- налаштування учнів на активну діяльність в умовах здорової конкуренції;
- ведення учнями самоконтролю та взаємоконтролю;
- створення довірливої атмосфери у взаємодії учня і вчителя;
- наявність чітко визначених критеріїв, придатних для самооцінювання.

Рейтинговий підхід, на нашу думку, прийнятний у навчанні учнів основної, навіть старшої школи як своєрідна довузівська підготовка, оскільки за своєю суттю рейтингове оцінювання є багатобальним і близьким до «накопичувальної оцінки» або «оцінки з передісторією» (І. С. Грінченко), на основі чого здійснюється порівняльний аналіз рейтингових результатів конкретного учня й еталонного рейтингу навчального закладу. Окрім того, ці результати зіставляються з досягненнями інших учнів попередніх років навчання, що видається недоцільним в умовах упровадження особистісно орієнтованої парадигми освіти, за якої відстежується індивідуальне просування учня у своєму розвитку відносно його попередніх досягнень.

Останнім часом у сфері контрольно-оцінювальної діяльності в освітніх системах країн Європейського Союзу набуває розвитку *формувальний підхід*, який вважається ефективним засобом забезпечення якості навчальних досягнень учнів, у тому числі компетентнісного прояву [1; 2]. Сутність цього підходу пов'язана із систематичним відстеженням індивідуального просування школярів у процесі навчання для його своєчасної корекції; з активним залученням учнів до процесу оцінювання власної діяльності.

За висновком М. О. Пінської, загальний принцип сучасної системи формувального оцінювання, розвинутої у контексті загальноосвітніх тенденцій, – це «відкрите критеріальне оцінювання, за якого критерії оцінки прозорі й зрозумілі всім учасникам освітнього процесу й операціоналізовані, тобто визначені показники (індикатори) їх досягнення» [10, с. 192]. Ознака відкритості такого оцінювання виявляється у тому, що критерії встановлюються на рівні навчального закладу, тим самим забезпечуючи його автономність у здійсненні проміжної атестації навчальних досягнень школярів. Йому притаманні риси гуманної педагогіки, оскільки визначення особистих результатів учнів відмежоване від порівняння із досягненнями інших школярів і не передбачає адміністративного впливу. Отже, контроль спрямований на визначення ефективних шляхів прогресування конкретного учня у навчанні, мотивування його на здобуття максимально можливих результатів.

За наслідками компаративістського вивчення досвіду запровадження формувального підходу в початковій школі виділено такі його провідні ідеї:

- стимулювання учня у прагненні мати в навчанні високі результати;
- визначення чітких критеріїв відповідно до окреслених у стандарті освіти очікуваних результатів;
- проектування освітнього маршруту на основі наявних на певний момент знань і вмінь;
- організація навчального процесу в атмосфері позитивного мікроклімату, ситуації успіху, емоційного задоволення;
- залучення учня до процесу навчання як його активного учасника шляхом формування і застосування рефлексивних умінь (самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання, самокорекція);
- орієнтація навчального процесу на розвиток у школяра загальнонавчальних умінь і особистісних якостей [9; 10 та ін. ].

Важливими засобами, що забезпечують здійснення формувального контролю й оцінювання, вважають такі: спільне з учнями висування мети стосовно бажаних результатів навчання; систематичне запитання учнів для з'ясування їхніх стартових позицій, відстеження розуміння навчального змісту; спостереження за рухом учнів згідно з наміченим планом; дискусії з метою виявлення причин утруднень або помилкових суджень; аналіз робіт, який здійснюється разом із учнями і допомагає покращити виконання; перевірка розуміння



засвоєного матеріалу, що супроводжується плануванням подальших етапів вивчення теми; рефлексія учіння як зворотний зв'язок між учителем, учнем або групою учнів на основі самоаналізу й самооцінювання [9, с. 14–15].

З огляду на те, що навчання значно впливає на учнів своєю організацією, воно виступає формою їхнього суспільного (колективного) життя, спілкування із учителем та один із одним. Таким чином, поширена в освітній практиці організаційна структура навчального процесу не завжди є ефективною, оскільки несповна забезпечує умови для індивідуального розвитку й реалізації здібностей учнів, для досягнення навчальних результатів високого рівня, набуття навичок міжособистісного спілкування і взаємодії у спільній справі. Отже, акценти доцільно ставити на суб'єктності й полісуб'єктності взаємодії учасників навчального процесу, урахувати при доборі організаційних форм палітру індивідуалізації навчання і особистісного розвитку учня. Від цих форм залежить обсяг, глибина, міцність і усвідомленість засвоєння учнями знань, умінь, навичок, компетенцій; розвиток їхньої активності, самостійності та творчого ставлення до діяльності.

Зазначимо, що в зв'язку з утвердженням в освіті компетентнісного підходу до навчання практику контрольної-оцінювальної діяльності у вітчизняній школі збагачено новими формами і засобами реалізації. Наприклад, від започаткування в 2008 році державної підсумкової атестації випускників початкової школи удосконалено підходи до визначення результатів їхнього навчання шляхом використання науково обґрунтованого інструментарію – дидактичних тестів, в яких ураховано багатоаспектність навчальних досягнень учнів. В основу розроблення тестів автори (М. М. Барна, О. В. Вашуленко, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова та ін.) [6; 7; 8 та ін.] поклали теоретико-методичні положення тестології (В. П. Беспалько, Є. А. Михайличев та ін.) та концепції визначення рівнів засвоєння навчального змісту згідно з таксономією Б. Блума, придатні для оцінювання досягнень компетентнісного характеру. Проте, в подальшому широке долучення освітян-практиків до укладання таких робіт у більшості випадків стало позначатися нехтуванням наукових засад, а розроблення завдань для контролю компетентнісних результатів навчання зводиться до перевірки традиційних результатів – знань, умінь і навичок із окремих предметів. До того ж наявна практика підготовки до державної підсумкової атестації тяжіє до простого запам'ятовування учнями способів виконання завдань, у кращому випадку – до виконання роботи за зразком. На нашу думку, така ситуація відіграє негативну роль у навчанні учнів – цей процес сприймається як відтворення певної сукупності фактів і дій, наданих у готовому вигляді, а досвід учіння подібний до відповідей на запитання вчителя.

Натомість, суттєвою відмінністю формувального оцінювання від широко використовуваного нині в масовій практиці постає зосередження на формулюванні мети навчання і контролі наслідків її реалізації, пов'язаних із деталізуванням будь-якого знання чи вміння на складові елементи (без утрат для його цілісного сприйняття), і відповідним покроковим стеженням за засвоєнням кожного із елементів. З огляду на сучасні підходи до організації навчання засвоєння елементів змісту розглядається як процес опрацювання й перетворення інформації у поєднанні з наявним досвідом діяльності, в результаті чого укладається цілісна картина.

За чинності Державного стандарту початкової загальної освіти, в якому йдеться про варіативність представлення змісту навчання і багатогранність результатів його засвоєння, стає логічним упровадження варіативних форм організації навчальної діяльності, в тому числі контрольної-оцінювальної. Це, в свою чергу, розширює функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Розглянемо ці функції в контексті втілення ідей формувального підходу.

Основними функціями контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у початковій школі визнано мотиваційну, нормативно-відповідну, інформаційно-діагностувальну, коригувальну, прогностичну, навчально-перевірвальну, розвивальну, виховну. Вкажемо на

їх сутність у межах системи уроків у взаємозв'язку з логікою процесу навчання та особливістю його етапів.

У висвітленні цього питання виходимо з тих позицій, що урок є провідною формою організації навчання в початковій школі, основною ж одиницею навчального процесу постає система уроків. Першим у межах системи може бути урок, центральним питанням якого стане *узагальнення й актуалізація навчального досвіду*, необхідного для повноцінного сприймання і засвоєння учнями нового змісту. На такому уроці може відбуватися вхідний (попередній) контроль, який зазвичай систематично не проводиться, проте доцільний для індивідуалізації навчального процесу. Його домінуючими *функціями* будуть такі:

- *інформаційно-діагностувальна*, яка виявлятиметься у визначенні рівня засвоєння актуалізованого знання чи вміння;

- *прогностична*, що дозволить визначити можливості учня у засвоєнні нового змісту на підставі попереднього навчання, передбачити адекватні методи і форми пізнавальної і практичної діяльності, необхідне дидактичне забезпечення;

- *мотиваційна*, яка позначатиметься на активізації попереднього навчального досвіду учнів, стимулюванні прагнення використовувати й розвивати його до бажаного рівня.

Засадничим уроком у системі постає *урок відкриття нового знання або способу дії*. У його межах організовується навчальна ситуація проблемного характеру, що дозволяє разом із учнем встановити невідповідність наявного у нього досвіду новим умовам. У процесі розв'язування виявленої проблеми відбувається взаємодія із навчальним матеріалом, за якої школярі спільно з учителем обмірковують подальші кроки виконання навчальної задачі (знаходять ключове питання, складають план дій тощо), освоюють шляхи відкриття знання або способу міркування під час виконання дії із застосуванням частково-пошукових або дослідницьких методів. У результаті спільного пошуку визначаються ознаки і властивості нового поняття або створюється орієнтувальна основа дії (засвоюються знання про спосіб виконання), укладається алгоритм застосовування. На цьому ж уроці ретельно опрацьовують кожен елемент знання чи дії до усвідомлення суті. Під час роботи над такими завданнями відбувається контроль результатів первинного засвоєння знання чи способу дії, а також самоконтроль із використанням еталонних вимог або зразка правильного виконання. Головними функціями такого контролю будуть:

- *мотиваційна*, яка має забезпечити позитивне налаштування учня на досягнення успішного результату, утвердження у своїх можливостях досягти більшого;

- *інформаційно-діагностувальна*, що дозволяє виявити проблеми у первинному засвоєнні змісту і за наявності таких зіставити з якістю опанування попередньо опанованого й пов'язаного з даним матеріалу;

- *навчально-перевірвальна*, яка забезпечує одночасне засвоєння учнями способів самоперевірки й самоконтролю.

Кілька наступних уроків у системі присвячуються *закріпленню змісту уявлення чи поняття або оволодінню узагальненими способами навчальних дій*, уведенню нового знання чи способу дії у раніше сформовану систему знань і умінь. У межах цих уроків відбувається поточний контроль ходу і результатів засвоєння навчального змісту. Його метою є здобуття об'єктивної і оперативної інформації про якість навчально-пізнавальної діяльності учнів за певною темою, про їхні навчальні досягнення. У процесі поточного контролю учні ознайомлюються з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляють критерії для самоперевірки і взаємоперевірки роботи. Критерії задаються на описовому рівні і містять сукупність вимог до навчальних досягнень для кожної оцінки.

Функціями поточного контролю, крім аналогічних із попереднім етапом засвоєння теми – мотиваційною, інформаційно-діагностувальною, навчально-перевірвальною, – є ще й такі:

- *коригувальна*, яка дозволяє на основі аналізу процесу формування знань і вмінь учнів, динаміки навчальних досягнень своєчасно реагувати на недоліки процесу, виявляти причини недостатнього розуміння учнями навчального матеріалу, управляти його засвоєнням;

- *розвивальна*, яка забезпечує усвідомлення кожним учнем особливостей розвитку його власного навчання, удосконалення загальнонавчальних умінь учня, пов'язаних із його самоконтролювальною діяльністю на основі здатності аналізувати, узагальнювати й оцінювати результати опанування змістом;

- *прогностична*, яка орієнтує на передбачення подальшого шляху навчання і розвитку.

Завершальний урок системи – *урок підсумкової рефлексії або розвивального контролю*. Він присвячується тематичному контролю якості засвоєння учнями структурних основ і взаємозв'язків вивченого матеріалу, їхніх особистісних надбань за виділеними на попередніх етапах критеріями. Провідними функціями тематичного контролю постають такі:

- *нормативно-відповідна*, яка забезпечує встановлення відповідності між реальними досягненнями учня і запланованим навчальною програмою результатом;

- *навчально-перевірвальна*, що передбачає виконання учнями навчальних завдань різного рівня складності з однієї теми із подальшою самоперевіркою, у процесі якої школярам надається можливість самостійно відшукати помилки або неточності, пояснити їх природу, виправити їх;

- *виховна*, яка виявляється у формуванні ціннісних якостей особистості, пов'язаних із становленням самосвідомості, бажанням учитися й наполегливо працювати над собою, самоутвердженням і переконанням у власних можливостях і потенціалах.

Отже, в умовах упровадження компетентнісної освіти формувальне оцінювання може бути реальним механізмом, який збагатить її зміст низкою важливих для навчання і суспільного життя учнів загальнонавчальних умінь, а саме: організаційних, пізнавальних, рефлексивних, зокрема умінь самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самокорекції. Це пояснюється орієнтацією такого оцінювання на розвиток особистості учня, на формування його персональних якостей щонайбільше доступного рівня. За формувального підходу здобувається інформація про реальний стан навчальних досягнень учня, що дозволить вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його покращення.

### Список використаних джерел

1. Black P. Assessment For Learning: Putting it into Practice / P. Black, C. Harrison, C. Lee, V. Marshall, D. Wiliam. – Maidenhead : Open University Press, 2003. – 135 p.
2. Wiggins Grant P. Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance / Grant P. Wiggins. – Jossey-Bass Publishers, 1998. – 361 p.
3. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
4. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки (Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) / А. Б. Воронцов. – М. : А. И. Рассказов, 2002. – 303 с.
5. Гринченко И. С. Современные средства оценивания результатов обучения : учебно-методическое пособие / И. С. Гринченко. – М. : УЦ Перспектива, 2008 – 132 с.
6. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : монографія / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, О. В. Онопрієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 192 с.
7. Онопрієнко О. Завдання тестового характеру як засіб контролю результатів навчання математики / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – № 1. – С. 8–11.
8. Онопрієнко О. Технологія укладання тестових завдань з математики для підсумкових контрольних робіт у 4 класі / М. Барна, О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2009. – № 4. – С. 11–16.
9. Пинская М. А. Новые формы оценивания. Начальная школа / М. А. Пинская, И. М. Улановская. – М. : Просвещение, 2013. – 80 с.

10. Пинская М. А. Формирующий подход: критериальное оценивание в действии / М. А. Пинская, А. В. Иванов // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 192–201.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
12. Фишман И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся : методическое пособие / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. – Самара : Издательство «Учебная литература», 2007. – 244 с.

*The author actualizes the problem of the search for the new approaches to the control and the assessment of the pupils' academic outcomes that is predetermined by the implementation of the updated standards of the new generation, the orientation of the educational process at the achievement of the competence-based results.*

*In the article, the analysis was conducted on the experience of providing control and assessment of the pupils' academic outcomes within the modern pedagogical systems and school teaching technologies. The didactic and the methodological statements that are peculiar for different approaches to the organization of the control and assessment activity of a teacher were determined. In the representation of each of them, some attention was paid at the opportunities to ensure the conditions for the pupils' individual development, realization of their abilities, acquirement of their skills for the interpersonal communication and interrelation in the educational process. It has been made a conclusion on the considerable potential of the formative assessment for the achievement of the competence-based academic outcomes.*

**Key words:** *academic achievement of schoolchildren, competence-oriented education, control and evaluation activities of a teacher.*

УДК 37. 036+37. 013

*Людмила Петришин  
Liudmyla Petryshyn*

## СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО КРЕАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

## SYNERGETIC APPROACH AS A NECESSARY COMPONENT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS FOR CREATIVE ACTIVITY

*У статті схарактерезовано синергетичний підхід як необхідний складник професійної підготовки фахівців соціальної сфери до креативної діяльності; зацентовано увагу на процесі самоорганізації, що виявляє природну зміну стану особистості в процесі творчої діяльності й формує самокреативність особистості; розкрито та проаналізовано показники готовності фахівців соціальної сфери до креативної діяльності в процесі професійної підготовки; визначено принципи синергетичного аспекту у формуванні креативності фахівців соціальної сфери.*

**Ключові слова:** *синергетика, синергетичний підхід, креативність, самоорганізація, креативна діяльність, фахівці соціальної сфери.*

Досліджуючи процес професійного становлення, багато учених виокремлювали креативний компонент як невід'ємну частину розвитку професіонала. Питанням розвитку креативності в процесі професійної підготовки присвячено велику кількість педагогічних досліджень. Н. У. Васіна, Л. Т. Лаптев, уважають суттєвими ознаками професійної творчості такі: використання нестандартних, оригінальних, оптимальних, раціональних прийомів, засобів тощо та їх поєднання; націленість суб'єкта професійної діяльності на пошук нового способу, прийому рішення виникаючих творчих завдань і їх реалізацію в професійній



діяльності. Крім того, творча компетенція виноситься багатьма авторами у визначення «професіоналізму». Крім того, актуальною проблемою в синергетиці є творчий негентропійний розвиток людини та підвищення її життєвої енергії, а також упевненість особистості в собі. Означене положення зумовлює те, що система формування креативної особистості спрямована й на негентропійний розвиток соціального працівника. Ця роль, спричинена синергетичним підходом, зреалізовується в об'єкт-суб'єктній взаємодії під час активного налаштування на професійну креативну діяльність, вияв креативної компетентності, пов'язаної з процесом самоорганізації, самоактуалізації, саморозвитку СП як об'єкта.

Зауважимо, що проблема становлення креативної особистості майбутнього фахівця достатньо об'ємно розкрита в наукових працях та дослідженнях, зокрема в положеннях: теорії та практики професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів Гончаренко С., Гриньова В., Гребенюк Г., Кушнір В., Лозова В., Мещанінова О., Нісімчук А., Романенко М., Сікорський П., Сущенко Л., Шпак О. ; теорії формування та розвитку творчої особистості Андреев В., Божович Л., Гільбух Ю., Кичук Н., Лук О., Моляко В., Сисоєва С. ; теорії та практики соціальної педагогіки Безпалько О., Галагузова М., Зверева І., Капська А., Лактіонова І., Міщик Л., Мудрик А., Рижанова А., Оржеховська В., Савченко С., Харченко С., Штефан Л., Яркіна Т. ; теорії та практики підготовки фахівців соціальної сфери (соціального працівника й соціального педагога) відобразили в своїх дослідженнях вітчизняні учені Грига І., Гура О., Євтух М., Зверева І., Капська А., Карпенко О., Ковчина І., Міщик Л., Поліщук В., Харченко С. та ін. ; російські дослідники Белічева С., Бочарова В., Галагузова М., Гусякова Л., Жуков В., Клушина Н., Павленок П., Панов А., Сластьонін В., Топчий Л., Фірсов М., Холостова Е., Шапіро Б., Шмельова Н., Щукіна Н. та інших.

Мета статті: схарактеризувати синергетичний підхід як необхідний складник професійної підготовки фахівців соціальної сфери до креативної діяльності; виокремити принципи синергетичного аспекту у формуванні креативності фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Синергетична освіта є напрямом наукового дослідження, який визначає освіту як процес, що здатен самоактуалізовуватись та спроможний розв'язувати проблеми змісту, форм, методів та компонентів. З огляду на це, у сучасних науково-педагогічних дослідженнях активно використовують положення синергетики щодо освіти (В. Ігнатова, С. Кульневич, В. Маткін, А. Чалий, В. Шарко) [6, с. 10–12; 4, с. 26, 31; 5; 767, с. 125–133]. У професійній підготовці також і об'єкт-суб'єктна взаємодія базується на синергетичному підході, в основу якого покладено пошук відповідей на питання, нових креативних ідей, креативної діяльності та компетентності.

Конкретизуючи поняття «синергетика», Е. Князева вказувала, що це наука, присвячена пошуку відповідей на питання, як варто наслідувати творчі ідеї; яким чином вести пошук шляхів узгодження частин цілого; які можливості просторового розподілу часових перетворень; як можна зробити явним те, що не виявилось в нелінійному середовищі [4, с. 8–18].

В. Ігнатова визначила найважливіші складники синергетики, які можуть бути впроваджені в педагогіку [2, с. 26–31]; В. Маткін розкрив особливості ціннісно-синергетичного підходу в процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів [6, с. 10–12]; А. Чалий означив синергетичний підхід як необхідний складник новітніх процесів в освіті [7, с. 125–133]; С. Кульневич проаналізував особливості використання синергетичної концепції самоорганізуючого виховання [5, с. 10–12].

Використання синергетичного підходу в процесі професійної підготовки (І. Блауберг, С. Курдюмов, Е. Князева, І. Колеснікова, А. Прангішвілі, І. Пригожин, Г. Хакен) у вивченні об'єкт-суб'єктної взаємодії дасть змогу зрозуміти систему, яка саморозвиває, самоорганізовує освіту, поряд із цим вона допомагає саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконаленню особистості, що є складником процесу формування креативності та підготовки до креативної діяльності.

Одним із важливих понять синергетики є флуктуація, тобто обурення в системі, що породжує дезорганізацію та призводить систему до точки біфуркації. У контексті синергетичного підходу перехід освіти від традиційної, «знанневої» парадигми до інноваційної, компетентнісної є наслідком самоорганізації, саморуку й саморозвитку системи.

Оскільки головним об'єктом у поданні синергетичних знань є студент (майбутній соціальний працівник/педагог), якого навчають і який самонавчається, якого виховують та який самовиховується, якого розвивають та який самоудосконалюється, розглядаємо його в тісній синергетичній взаємодії з суб'єктом, який, подаючи нелінійне, творче ставлення до світу, дає змогу особистості зробити себе креативною, творчою на основі синергетичної дії. Синергетична дія – це дія поволі, яка базується на власних формах освіти, особистих силах, здібностях, потенції.

Синергетика дає змогу розглядати творчу діяльність особистості як послідовність нестандартизованих дій, актів вибору суб'єктом у точках біфуркації і становить, на думку В. Баранського й С. Пожарського [45], окрему дію керування творчим процесом. Точками біфуркації можна керувати: змінюючи ймовірність подій у потрібний бік, можемо керувати тенденціями, тобто можемо «керувати» творчістю. Сила духу, впевненість у собі можуть бути природними, однак їх можна опанувати. Зважаючи на синергетичні закони, вважаємо, що творчі процеси керовані, вони або дають змогу створити щось нове, або представляють алгоритм творчої діяльності.

Звернемо увагу на те, що креативність побудована на синергетичній ідеї еволюції саморозвитку та самоорганізації. Крім цього, синергетична парадигма дає змогу розглянути такі особливості саморозвитку особистості: здатність до самоорганізації в процесі підготовки до креативної діяльності; нелінійність розвитку; розвиток за допомогою хаосу, що виявляється в руйнуванні стереотипів, отриманні креативного результату; виявлення прихованого взаємозв'язку між процесами створення нового в природі, особистості, творчості; сприяння розкриттю прихованих функцій і механізмів розвитку творчої особистості в професійному навчанні; розкриття самокреативності особистості на основі самозародження й самоорганізації креативного початку в особистості як синергетичної ідеї саморозвитку [1, с. 148–179].

Згідно з концепціями синергетики, самоорганізація має природну зміну стану особистості в процесі творчої діяльності й формує самокреативність особистості. Водночас важлива роль належить випадковості в процесі самоорганізації. Випадковість – це творче начало, що є механізмом, поштовхом у процесі творчої діяльності та появою нової творчої ідеї, що є важливою умовою формування креативності особистості.

На думку представників креативної педагогіки, окремі аспекти синергетики, навчання й виховання можна розглядати як відкриту систему, здатну формувати та розвивати творчі задатки, креативні здібності. Педагогіка креативності ґрунтується на таких основних аспектах синергетики: дисипативність педагогічних систем, саморозвиток, нелінійність, багатовимірність педагогічних явищ.

Ідеї синергетики щодо процесу підготовки соціальних працівників/педагогів до креативної діяльності будемо розглядати як організацію навчально-виховного процесу, як зміни, що відбуватимуться зі студентами в самокерованості креативного розвитку особистості.

З огляду на це, визначальними будуть такі принципи синергетичного аспекту у формуванні креативності майбутніх соціальних педагогів:

- самоорганізація та самоактуалізація, що є основними умовами розвитку та формування креативної особистості;
- творча інноваційність навчально-виховної інформації, що забезпечить інтелектуально-творчий розвиток особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, а також становитиме основу продукування ідей, на яких формуватиметься креативність майбутніх соціальних працівників/педагогів;

- етичність та моральність професійної комунікації, що зумовлюватиме уміле, професійно вмотивоване передання стану клієнта іншим, сприятиме узгодженню їхніх дій та взаєморозумінню.

Загалом синергетичний підхід розкриває ідеї, поняття та методи, які повинні бути застосовані в дослідженні креативності під час оволодіння майбутніми соціальними працівниками/педагогами своєї професії. Отже, синергетичний підхід у дослідженні проблеми підготовки працівників/педагогів до креативної діяльності на таких поняттях: феномені «креативність»; закономірностях розвитку та формування креативності; виявленні основних характеристик особистості в процесі самоактуалізації та самоорганізації креативної діяльності.

У процесі професійної підготовки та об'єкт-суб'єктної взаємодії у формуванні креативності важливим є і формування в майбутніх соціальних працівників/педагогів професійної готовності до креативної діяльності. Готовність до креативної діяльності – це особливий особистісно-мотивований стан, що зумовлений наявністю в СП креативного потенціалу, креативних здібностей, розвинутої уяви та бажаної дослідницької діяльності в професійній сфері. Крім цього, готовність до креативної діяльності є внутрішнім складником особистості, що формує креативну поведінку та позицію майбутнього соціального педагога. За своєю структурою поведінка й позиція є складними інтегративними утвореннями особистості, що охоплюють різносторонні та багатоаспектні якості, властивості, знання, уміння, навички, які були дані людині природою та отримані в процесі освітньої діяльності. Джерелами *готовності до креативної діяльності*, на нашу думку, є: природно-особистісний розвиток, виховання й самовиховання, творча самореалізація, професійна спрямованість освіти та професійно-креативне самовизначення майбутніх соціальних працівників/педагогів.

У переданні професійних знань та досвіду креативної діяльності майбутнім соціальним працівникам/педагогам викладач як суб'єкт повинен зуміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість студента й водночас вибудувати свою професійну діяльність так, щоб кожен студент мав змогу творчо самореалізовуватись, використовуючи свій креативний потенціал, креативні здібності, креативне мислення. Загалом у процесі навчально-виховної діяльності у виші майбутній соціальний працівник/педагог як об'єкт має вирізнятися такими *ознаками*: стійкою системою знань із фаху; знаннями, що є основою креативної педагогічної діяльності; знаннями із фаху, отриманими на основі креативних технологій; креативними уміннями й навичками в розв'язанні професійних завдань і проблем; креативною компетентністю.

Поряд із цим викладачу, який формує креативні вміння й навички, відтак здатність до креативної діяльності майбутніх СП, під час навчально-виховного процесу потрібно вміти організувати креативну діяльність студента на двох рівнях: на широкому та вузькому. Крім цього, варто дотримуватись адекватної самооцінки, конструктивізму, самоповаги, особистісної концентрації. У широкому розумінні креативна діяльність виявляється в креативній ідеї і розумінні її для себе, а також у нестандартних способах розв'язання проблеми. Суттю ж креативної діяльності у вузькому розумінні є відкриття нового на базі уже відомого, створення креативного продукту для себе і для інших. Для того, щоб реалізувати креативну діяльність на двох рівнях, викладачеві як суб'єкту варто дотримуватись педагогічного гуманізму, емпатійного розуміння студентів, співробітництва зі студентами, діалогізму та творчої особистісної позиції під час роботи у виші. На підставі цього, готовність майбутнього соціального працівника/педагога до креативної діяльності повинна бути зумовлена такими *показниками*:

- 1) поінформованістю про креативні технології та засвоєння методики роботи з ними;
- 2) активізацією креативної поведінки, продукуванням креативних ідей та реалізацією їх у професійній діяльності;
- 3) готовністю до подолання труднощів, бар'єрів у креативній професійній діяльності;
- 4) умілому використанні креативного потенціалу та здібностей у професійній практиці;
- 5) успішному оволодінню креативними уміннями й навичками, креативною компетентністю у фаховій сфері.

Констатуємо, що формування креативності майбутніх соціальних працівників/педагогів у межах синергетичного підходу дає змогу розвинути гармонійну особистість, яка здатна самоорганізуватися та творчо саморозвиватися в освітньому креативному середовищі вишу.

Крім цього, майбутні соціальні працівники/педагоги мають освоїти різні творчі методи та методики, а також техніки творчої діяльності, щоб бути готовими до самостійного їх вибору в процесі професійної діяльності.

Поряд із цим, зауважимо, що Ю. Шаронін визначає такі особистісні риси творчого педагога, які ґрунтуються на синергетичному вченні: багатоваріативність, випадковість, хаотичність. Ці риси дають змогу самоорганізувати педагогічну діяльність викладача та розвинути її творчо пошуковий складник, що зумовить використання інноваційних методів навчання й виховання в процесі підготовки студента до креативної діяльності. На думку науковця, особистість творчого викладача в структурі синергетичного підходу вирізняється такими особливостями: творчою активністю; відкритою системою творчого процесу; самоорганізацією; хаосом як механізмом самоорганізації особистості [8, с. 14–18].

Отже, розкривши сутнісні основи підготовки соціальних працівників/педагогів до креативної діяльності на основі синергетичної парадигми, водночас варто зауважити, що об'єкт-суб'єктна взаємодія в процесі професійної підготовки до креативної діяльності буде ефективною за умови, коли викладач буде упроваджувати в навчальний процес інноваційні форми, методи та технології, що забезпечуватимуть творчо-креативне збагачення студента як суб'єкта навчально-виховної діяльності. Крім цього, синергетичний підхід сприятиме самоактуалізації та саморозвитку під час опанування креативних знань.

Сфера взаємодії об'єкта з суб'єктом є змінною й зумовленою характером педагогічної діяльності викладача, який структуру взаємодії з суб'єктом розглядає як діяльність інноваційного характеру, що допоможе йому проводити цілеспрямовану роботу з творчо-креативної зацікавленості студента та формування креативної особистості студента в процесі фахової підготовки. З огляду на це, викладач як суб'єкт процесу формування креативності майбутніх соціальних працівників/педагогів повинен усвідомлювати: потребу введення педагогічних інновацій у педагогічну практику; важливість поінформованості про креативні педагогічні технології та їхній інноваційний характер; бажання застосовувати в навчально-виховній діяльності креативні техніки, методики, тренінги; важливість готовності до подолання шаблонів та стереотипів у структурі змісту навчально-виховної діяльності вишів.

Для реалізації інноваційного впливу на об'єкт з метою креативно-творчого збагачення його як особистості викладач як суб'єкт повинен активно самоорганізувати свою педагогічну діяльність на основі творчо-пошукової роботи, що й слугує основою позитивної взаємодії з об'єктом та формує його як креативну особистість.

На сьогодні одним із завдань професійної підготовки соціальних педагогів у вузі є формування креативного спеціаліста в своїй сфері діяльності, що володіє певними особистісними властивостями (відвертість досвіду, оригінальність мислення, цілеспрямованість, результативність, прагнення до самореалізації, прагнення здобути знання необхідні для виконання конкретної професійної роботи; здатність віднайти головне в різних за змістом проблемах; відмова від авторитаризму та категоричних тверджень; уміння вести творчий пошук; легкість асоціювання; здібність виявити головне в проблемі раніше ніж деталі; здатність переносити функції одного предмета на інший; здатність любити свою професію і себе у процесі професійної діяльності; здатність творчо та компетентно вирішувати проблемні питання; здатність чітко і вміло спрогнозувати результат; здатність приймати самостійне рішення; здатність саморозвиватися та самовдосконалюватися в процесі професійної діяльності).

#### Список використаних джерел

1. Баранский В. П. Теоретические основы социальной синергетики / В. П. Баранский // Петербургская социология. – 1997. – № 1. – С. 148–179.
2. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26–31.
3. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія / О. Г. Карпенко; за ред. С. Я. Харченка. – Дрогобич : Коло, 2007 – 374 с.



4. Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Синергетика и учебный процесс. – М. : РАГС, 1998. – С. 8–18.
5. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : [учеб. -практ. пособие для учителей] / Кульневич С. В. – Ростов н/Д. : Творческий центр «Учитель», 2001. – С. 10–12.
6. Маткин В. В. Ценностно-синергетический подход и его реализация в процесс педагогической подготовки будущих учителей / В. В. Маткин // Наука и школа. – 2001. – № 6. – С. 10–12.
7. Чалый А. В. Синергетический подход – необходимая составная инновационных процессов в образовании / А. В. Чалый // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Х., 2002. – Ч. 2. – С. 125–133.
8. Шаронин Ю. В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. В. Шаронин // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14–18.
9. Шмелева Н. Б. Профессионально-личностное развитие социального работника. Дис... д-ра пед. наук. Ульяновск, 1997. / Н. Б. Шмельова; МПГУ, УЛГУ. – Ульяновськ :СВНЦ, 1997. – 239 с.

*The synergetic approach is characterized in the article as a necessary components of professional preparation of social sphere specialists for creative activity/ The attention is focused on the process of self-actualization which reveals the natural changes of personality condition in the process of creative activity and forms self-creativity of the personality. The preparedness indices of social sphere specialists for creative activity in the process of professional training are exposed and analyzed. The principles of synergetic approach in the creativity formation of the social sphere specialists are determined.*

*In this work we focus the attention on the urgent problem in synergetics – it is a creative nonentropic human development, the increase of his/her vital energies and his/her self-assurance. The defined regulation predetermines that social sphere specialists' training for a creative activity is directed also on the nonentropic development of social worker or social teacher. This role, caused by synergetic approach, is realized in object-subject interaction during the active adjustment to professional creative activity, expression of creative competence which is connected with the process of self-organization, self-actualization and self-development of social worker or social teacher as the object.*

*The attention is focused on the issue that creativity is constructed on the synergetic idea of self-development and self-organization evolution. Besides, synergetic paradigm gives an opportunity to examine such peculiarities of development: capacity for self-organization in the process of creativity formation; non-linearity of development; development with the help of chaos, that becomes apparent in stereotypes' demolishing, creative outcome reception; disclosure of the hidden interconnection between the processes of creation of the new in nature, personality and creativity; contribution into disclosure of hidden functions and mechanisms of creative personality development in professional education; disclosure of self-creativity of personality on the basis of self-generation and self-organization of creative start of personality as a synergetic idea of self-development.*

**Key words:** synergetics, synergetic approach, creativity, self-organization, creative activity, social sphere specialists.

УДК: 347.778:37

*Віктор Поліщук*  
*Viktor Polishchuk*

## ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ВЛАСНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ НАУКОВО-ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

### INTELLECTUAL PROPERTY AS CATEGORY OF SCIENTIFICALLY-ELUCIDATIVE SPACE OF MODERN UKRAINE

*У статті обґрунтовано сутність поняття «інтелектуальна власність» як категорія науково-освітнянського простору. Проаналізовано дієвий вплив інтелектуальної власності на соціально-економічні й освітні процеси, які відбуваються в Україні. Звернено увагу на підготовку ВНЗ фахівців із питань інтелектуальної власності, оскільки вона є об'єктом самостійного наукового осмислення, самодостатньою специфічною категорією, що має внутрішні напрями наукових пошуків.*

**Ключові слова:** *категорія, система, проблеми, надбання, трактування, потенціал, освіта.*

Розвиток сучасного наукового поліструктурного, історико-педагогічного знання, як свідчать проведені дослідження в області становлення вітчизняної педагогічної освіти, є неможливим без поглиблення і застосування інтелектуального потенціалу науки і науково-педагогічної новачії.

Слід відмітити, що з моменту проголошення у 1991 р. політичної і економічної незалежності України, зміцнення її суверенітету, Верховною Радою України, її Урядом був взятий курс на оновлення національної школи, в зв'язку з чим активізувалась робота по розробленню державних стандартів здійснення навчального процесу і докорінній перебудові змісту шкільної освіти та обґрунтування її концептуальних засад. Саме така постановка питання потребує нагального вирішення проблеми шкільної освіти, зокрема, як підкреслює педагог Т. Яценко, це стосується відбору художніх творів для текстурального вивчення, визначення ефективних методів та прийомів їх опрацювання на уроці, оновлення науково-методичного забезпечення шкільного навчання відповідно до прогресивних вимог щодо змісту і методів навчання [7, с. 173-178].

Проблемам впровадження інноваційних підходів, розбудованих на нових концептуальних засадах національної освіти, які свідчать про підвищення інтелектуального рівня потенціалу науки, приділяють увагу ряд провідних вітчизняних і зарубіжних вчених: Б. Степанишин, Є. Пасічник, С. Поліщук, Н. Волошина, О. Бандура, Н. Паламарчук, О. Вишневський, Є. Ільїн, А. Ситченко, О. Мазуркевич і ряд інших. Саме такі праці, як: «Викладення української літератури в школі» (1995 р.), автором якої є Б. Степанишин; «Методика викладання української літератури» (2000 р.), автор – Є. Пасічник; «Наукові основи методики літератури» (2002 р.), автор – Н. Волошина; «Особливості розвитку методики навчання української літератури в період національного відродження» (2015 р.), автор – Т. Яценко; творчі доробки вчених: Ю. Бондаренко, В. Коваль, Г. Воронцова, Л. Глоби і ряду інших, свідчать про ефективність творчої діяльності.

На основі вище сказаного, можна зробити висновок про те, що будь-який прогрес суспільства неможливий без добре налагодженої системи освіти. Тобто, прогрес суспільства неможливий без відповідного рівня трьох складових: освіти, науки, культури. Світовий досвід переконує, що там, де глибоко усвідомлюють значення і роль цих трьох чинників для

суспільного розвитку і приділяють їм належну увагу, країна долучається до держав із високо-розвинутою економікою.

Не важко помітити, що всі країни, де переважають ринкові відносини, вирізняються високим рівнем освіти, науки і культури. Саме це зумовлює та визначає рівень цивілізованості того чи іншого суспільства. Вони ж є у переважній більшості саме результатом творчої діяльності людини, оскільки стан і освіти, і культури зумовлюється рівнем розвитку науки. Наукова діяльність – це, безсумнівно, творчий процес. І саме завдяки творчій діяльності досягаються позитивні зрушення у суспільстві.

Тобто, головним показником стабільного економічного розвитку може бути лише підвищення інтелектуального потенціалу науки і науково-технічної інновації, застосування яких суттєво впливає на обсяги та якість виробництва і споживання. Там, де належним чином сприяють інтелектуальній діяльності, досягається високий рівень добробуту народу, змінюються морально-етичні засади суспільства.

Світовий досвід свідчить: прогресу досягають там, де цінують інтелектуальну діяльність і вміло використовують її здобутки.

Україна мала і поки що має досить потужний інтелектуальний потенціал. На її рахунок багато досягнень світового рівня, які слід спрямовувати на користь нашого народу [9, с. 3].

Виходячи із вище сказаного, ми можемо підкреслити, що саме осмислення прогресивних теоретико-методичних ідей, продукованих вченими-педагогами в період розбудови національної школи і вітчизняної освіти суверенної України, сприяли вибору теми нашого дослідження.

Слід відмітити, що інтелектуальній діяльності, як рушійній силі прогресу, в тому числі і розвитку шкільництва, приділяють увагу ряд провідних вітчизняних вчених-педагогів: В. Боковиння, В. Васеленко, В. Іващенко, Ю. Кононенко, С. Корновенко, О. Кульбашна, О. Тараненко, С. Тараненко, С. Тростіна і інші.

Метою статі є розкриття розуміння сутності інтелектуальної власності і її впливу на науково-освітнянський рівень.

Ознайомлення з напрацюваннями таких сучасних науковців, як О. Орлюк, Г. Андрощук, Р. Еннан, Н. Резанова, В. Дроб'язко, О. Штефан, А. Дитц, С. Глозов, Б. Прахов, Т. Васьковська, Ю. Капіца, В. Батова, О. Тверезенко, О. Сімсон та інших на сторінках часопису «Теорія і практика інтелектуальної власності» тільки у 2006-2011 рр. переконує в існуванні таких самодостатніх напрямів наукового пошуку у сфері інтелектуальної власності, як теорія та історія інтелектуальної власності, авторське право, засоби індивідуалізації, судова експертиза, договірні відносини тощо.

Вивчення та систематизація авторефератів дисертацій, захищених упродовж 1999-2009 рр., О. Германової, Є. Трекова, М. Довгань, Ю. Заніка, В. Крижної, Л. Топалової, О. Азарова, М. Дугова, Т. Івченко та інших авторів неспростовно засвідчують існування таких напрямів усередині «інтелектуальної власності», як авторське право, теорія та історія інтелектуальної власності, промислова власність, економіка інтелектуальної власності, нетрадиційні об'єкти інтелектуальної власності тощо.

Узагальнення тематичних рубрик Всеукраїнських та Міжнародних науково-практичних конференцій з інтелектуальної власності засвідчує, що основними науковими напрямками їхньої роботи є такі: методологія інтелектуальної власності, патентознавство, авторські права, охорона та захист об'єктів інтелектуальної власності, інноватика, судова експертиза, економіка інтелектуальної власності та інші [5, с. 22-23].

Вирішення проблем, які стоять перед інтелектуальною власністю і науковий підхід до застосування її надбань, дасть змогу підвищити науковий рівень сучасної освітньої системи. Одночасно слід відмітити, що у вітчизняній науково-педагогічній літературі не існує однозначного трактування поняття «інтелектуальна власність». Однак ми розділяємо думку тих учених, які стверджують про дуалістичне поняття «інтелектуальна власність». В основному інтелектуальну власність розуміють

і трактують, як економіко-правову категорію, яка захищає надбання і права її власника. Однак, повністю погодитись з таким розумінням інтелектуальної власності ми не можемо, оскільки воно не відображає всіх аспектів її діяльності. Інтелектуальна власність, як інститут, зробила в останні роки значний крок вперед у своєму розвитку, внаслідок чого з'явилися цілком нові параметри, що дають змогу стверджувати про її якісну трансформацію.

Виходячи із вище сказаного, особливого значення потребує дослідження інтелектуальної власності з позиції трактування і розгляду її як навчальної дисципліни і системи підготовки фахівців, тобто як категорії освітянського простору, а також з позиції специфічної системи знань. Що стосується першої частини постановки такого питання, то тут слід відмітити, що згідно з Указом Президента України «Про заходи щодо охорони інтелектуальної власності в Україні» від 27 квітня 2001 р., рішенням колегії Міністерства освіти і науки України «Про запровадження у навчальних закладах курсу з основ інтелектуальної власності та підготовку за державним замовленням фахівців з інтелектуальної власності» від 20 червня 2002 р., наказом Міністерства освіти і науки України № 811 від 20 жовтня 2004 р. передбачено викладання у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, незалежно від їх підпорядкування і форми власності дисципліни «Інтелектуальна власність» для освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», «магістр» [5, с. 20].

Крім цього, як стверджує вчений С. Корновенко, в Україні створено і функціонує цілісна система підготовки та перепідготовки фахівців із інтелектуальної власності. З 1996 р. функціонує Інститут інтелектуальної власності і права у формі ЗАТ «Інститут інтелектуальної власності і права», який у 2007 р. розпорядженням Кабінету Міністрів України № 863-Р перетворено на Державний вищий навчальний заклад «Державний інститут інтелектуальної власності», заснований на виконання спільного рішення Комісії з питань науки та освіти Верховної Ради України і Міністерства України з питань науки, техніки та промислової політики «Щодо створення національної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з питань охорони інтелектуальної власності». Інститут є структурною складовою національної системи охорони інтелектуальної власності, головним завданням якого є підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців у сфері інтелектуальної власності, а також установ, організацій і підприємств усіх форм власності. Діяльність інституту безпосередньо координується Державним департаментом інтелектуальної власності (з 8 квітня 2011 р. – Державна служба інтелектуальної власності України). Інститут має ліцензії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на право провадження освітньої діяльності, пов'язаної з наданням другої вищої освіти за спеціальністю «Інтелектуальна власність» на рівні кваліфікаційних вимог до підготовки спеціалістів та магістрів. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 20 жовтня 2011 року Державний Інститут Інтелектуальної власності (м. Київ) реорганізовано шляхом приєднання до Національного університету «Одеська юридична академія» у відокремлений структурний підрозділ [5, с. 20].

За даними П. Цибульова, станом на 1 січня 2007 року 16 вищих навчальних закладів України отримали ліцензії на право продовження освітньої діяльності, пов'язаної з підготовкою та перепідготовкою фахівців за спеціальністю «Інтелектуальна власність» освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста та магістра. Зокрема, спеціальні кафедри з інтелектуальної власності, які забезпечують підготовку фахівців у сфері інтелектуальної власності, функціонують у Національному університеті «Одеська юридична академія» (кафедра права інтелектуальної власності та корпоративного права), Міжгалузовому інституті післядипломної освіти НТУ «ХШ» (кафедра інтелектуальної власності та інноватики), Тернопільському національному економічному університеті (кафедра інтелектуальної власності), Національній металургійній академії України (кафедра інтелектуальної власності), Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (кафедра інтелектуальної власності та цивільно-правових дисциплін), Київському національному університеті ім. Тараса Шевченка (кафедра



інтелектуальної власності), університеті КРОК (кафедра цивільно-правових дисциплін) та в інших вищих навчальних закладах України [5, с. 21].

Важливим і є те, що з 2006 року з 2006 р. діє державний галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 7.000002 «Інтелектуальна власність». Спеціальність «Інтелектуальна власність» занесено до Державного класифікатора професій (ДК 003-95 2419.2 «Професіонал з інтелектуальної власності»).

Відповідно до п. 6 Концепції розвитку державної системи правової охорони інтелектуальної власності на 2009–2014 рр., затвердженої рішенням Колегії Державного департаменту інтелектуальної власності (протокол від 11 березня 2009 р. № 11), особлива увага з боку держави відводиться підготовці спеціалістів з питань інтелектуальної власності, поширення знань, формуванню у суспільстві високого рівня культури й освіти у сфері інтелектуальної власності, удосконаленню науково-методичного забезпечення освітньої діяльності, охопленню навчанням у сфері інтелектуальної власності нових категорій населення, насамперед шкільної молоді старшого віку, створенню умов для підготовки й видання нових наукових розробок, книжок, в тому числі навчальних посібників у сфері інтелектуальної власності тощо [5, с. 21].

На основі вище викладеного, ми з впевненістю можемо заявити про те, що в Україні створено систему підготовки та перепідготовки фахівців із інтелектуальної власності. Запроваджено викладання навчальної дисципліни «Інтелектуальна власність» у вищих навчальних закладах. Таким чином в «інтелектуальній власності» рельєфно виокремився ще один аспект – навчальний. З упевненістю можна говорити про те, що «інтелектуальна власність» – це навчальна дисципліна, система підготовки фахівців, повноправна категорія освітянського простору України [5, с. 22].

Що стосується другої частини піднятої нами проблеми, то тут слід зазначити, що інтелектуальна власність в Україні розвивається як специфічна система знань. Специфічність її проявляється в тому, що як категорія сучасного наукового простору, вона охоплює ряд гуманітарних наук і дисциплін, а саме: історію, право, філософію, психологію та інші. Вона тісно переплітається з рядом таких наук: економічних, математичних, природничих, а також з багатьма іншими, які носять гуманітарний характер.

Дослідження і аналіз наукових праць фахівців з різних галузей знань: О. Святоцького, О. Бутнік-Сіверського, Ю. Капіци, В. Крижної, С. Чікіна, О. Чікіної, Л. Дулгаш, О. Орлюк, С. Ревуцького та інших авторів, переконливо свідчать про те, що всередині інтелектуальної власності, як категорії науки, сформувалися та функціонують спеціальні напрями. Публікації вищезгаданих вчених на сторінках журналу «Інтелектуальний капітал» дають підстави стверджувати про достатньо чітке виокремлення таких її напрямів, як інноватика, інтелектуальна економіка, патентознавство тощо. Викликають певний інтерес також праці сучасних науковців, таких як О. Орлюк, Г. Андрощук, Н. Резанова, В. Дроб'язко, О. Штефан, С. Глотова, Б. Прахова, Ю. Капіци, В. Ботова, О. Сімсон, О. Тверезенко та інших, які на сторінках часопису «Теорія і практика інтелектуальної власності» переконують в існуванні таких самодостатніх напрямів наукового пошуку у сфері інтелектуальної власності, як теорія та історія інтелектуальної власності, авторське право, засоби індивідуалізації, судова експертиза, договірні відносини тощо [5, с. 22].

Отже, вищенаведена інформація дозволяє аргументовано стверджувати, що «інтелектуальна власність» розвивається як самодостатня категорія сучасного наукового простору України, що має у своїй структурі розгалужену систему напрямів наукового пошуку. Науково-дослідним центром виступає Науково-дослідний інститут інтелектуальної власності НАПН України. Окрім нього, як підтверджує тематика та географія науково-практичних конференцій з інтелектуальної власності, наукову продукцію виробляють фахівці вищих навчальних закладів України.

Отже, еволюція «інтелектуальної власності» наприкінці ХХ–на початку ХХІ ст. в Україні зумовила її якісну трансформацію. Це виявилось у тому, що «інтелектуальна власність»

впевнено увійшла у навчальний та науковий простір нашої держави. Створено розгалужену систему підготовки фахівців у сфері інтелектуальної власності, започатковано викладання цієї дисципліни у бакалавраті, магістратурі тощо. «Інтелектуальна власність» стала об'єктом самостійного наукового осмислення, сформувалася як самодостатня специфічна наукова категорія, що має внутрішні напрями наукових пошуків. Тому є всі підстави розширити спектр розуміння такого багатовимірного соціокультурного явища, яким є інтелектуальна власність. Окрім того, що вона є категорією права, економіки, вона ще є і категорією освіти та науки [5, с. 24].

### Список використаних джерел

1. Конституція України (ст. 41 і 54) від 28.06.1996.
2. Кодекс законів про працю України (ст. 42, 91,126) від 26.06.1971.
3. Закон України. Про інноваційну діяльність від 04.07.2002.
4. Цивільний кодекс України (Книга четверта «Право інтелектуальної власності», ст. 418-508, ст. 1107-1114) від 16.01.2003.
5. Боковня В.М. Інтелектуальна власність : Навчальний посібник / В.М. Боковня , В.І. Василенко, В.А. Іващенко, Ю.С. Кононенко , С.В. Корновенко та ін. – Черкаси : Чабенко Ю.А., 2014. – 452 с.
6. Бутнік-Сіверський О.Б. Економіка інтелектуальної власності : конспект лекцій / О.Б. Бутнік-Сіверський. – К. : ЗАТ «Інститут інтелектуальної власності і права», 2003. – 296 с.
7. Збірник наукових праць педагогічна освіта: теорія і практика / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. – Вип. 19. – Ч. 2. – м. Кам'янець-Подільський, 2015. – С. 173-178.
8. Кононенко Ю. Вступ до інтелектуальної власності : Навчальний посібник / Ю. Кононенко, С. Корновенко. – Черкаси, 2012. – 148 с.
9. Поліщук В.С. Основи інтелектуальної власності: Навчально-методичний посібник (для студентів вищих навчальних закладів) / В.С. Поліщук, С.В. Пірожак. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, редакційно-видавничий відділ, 2012. – 144 с.
10. Право інтелектуальної власності : Академічний курс / За ред. О. Підпригори, О. Святоцького. – К., 2004.
11. Цибульов П. Основи інтелектуальної власності : навч. посіб. / П. Цибульов. – К. : ЗАТ «Інститут інтелектуальної власності і права», 2003. – 172 с.

*The article deals with the substantiation of the essence of intellectual property as a category of scientific and educational space. Underline the importance of intellectual property in enhancing the educational level and potential of science. Attention of effective influence of intellectual property applies on socio-economic and educational processes that take place in Ukraine. Importance of preparation of Institution of higher education of specialists is underlined on questions intellectual property, as it became the object of independent scientific comprehension, formed as an all-sufficient specific category that has internal directions of scientific searches.*

*Focused attention on the need to upgrade the national schools and on the desirability of state standards implementation of the educational process; a radical overhaul of the content of school education and assessment of its conceptual foundations. Highlighted the role of factors of social development. Emphasizes the necessity of understanding the theoretical and methodological ideas, protezirovaniya scientists-pedagogues in the period of development of national schools and national education, and their relationship with intellectual property. The importance of intellectual property in solving the national school tasks during the development of the national education system. Suggests appropriate methods and techniques in conducting classes with students, and also to update scientific and methodological support of training in accordance with the requirements of higher education.*

**Key words:** category, system, problems, acquisitions, interpretations, potential

УДК: 378.147.091.3-059.1.

*Віктор Поліщук, Світлана Поліщук*  
*Viktor Polishchuk, Svitlana Polishchuk*

## ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ Й ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО- МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

### FORMS, METHODS AND APPROACHES IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT AND INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS IN CONDITIONS OF CREDIT-MODULAR SYSTEM OF EDUCATIONAL PROCESS

*У статті дається детальне обґрунтування важливості наукового підходу застосування форм, методів та підходів до організації самостійної та індивідуальної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу (далі – КМСОНП). Звертається увага на важливість наближення вітчизняної освітньої системи до європейських і світових стандартів. Широко розкрита сутність кредитно-модульної системи організації навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації. Підкреслена необхідність належного науково-методичного забезпечення навчального процесу відповідної матеріальної бази тощо, які безпосередньо впливають на рівень та стан самостійної та індивідуальної роботи студентів.*

**Ключові слова:** *освіта, педагогіка, форми, методи, знання, самостійна, індивідуальна, робота, елементи.*

Для сучасного стану розвитку національної вищої освіти характерні модернізація і реформування, спрямовані на приєднання до Болонського процесу з метою входження в європейський освітній і науковий простір.

Підписання Україною Болонської конвенції передбачає впровадження в практику роботи вищих навчальних закладів кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Це безумовно сприятиме:

- 1) досягненню відповідності стандартам європейської системи освіти, яка відштовхується від знань, умінь і навичок, що є надбанням випускників;
- 2) затребуванню українських фахівців європейських ринків праці;
- 3) затвердженню загальноприйнятої та порівняльної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів;
- 4) стимулюванню викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;
- 5) забезпечення прозорості вищої освіти та академічного професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень тощо) [10].

Особливо важливим моментом в застосуванні Болонського процесу є дослідження його впливу на організацію самостійної та індивідуальної роботи студентів. Оскільки саме ці форми поглиблення професійної підготовки студентів у великій мірі позитивно впливають на формування особистості студентської молоді, сприяють формуванню в них відчуття впевненості в своїх діях, в правильності прийнятих ними рішень.

Метою написання статті є обґрунтування доцільності застосування КМСОНП при здійсненні самостійної та індивідуальної роботи студентами вищих навчальних закладів, оскільки саме самостійна та індивідуальна роботи в значній мірі сприятимуть розвитку в студентів професіоналізму і поглибленню у них спеціальних навичок і знань.

Досвід підготовки кваліфікованих спеціалістів у вищих закладах освіти свідчить про важливість наукового підходу до організації самостійної та індивідуальної роботи студентів в умовах КМСОНП. Оскільки саме науковий підхід, тобто застосування прогресивних форм і методів в навчальному процесі дозволяє поглибити рівень знань з педагогіки, кращому засвоєнню теоретичного матеріалу студентами згідно з навчальною програмою і навчальним планом, сприяє набуттю ними базових знань з дисциплін вищих кваліфікаційних рівнів з метою їх практичного застосування.

Слід відмітити, що питанням впровадження і розвитку модульно-кредитної системи освіти в Україні приділяли і продовжують приділяти увагу ряд провідних вітчизняних вчених-педагогів. Це такі вчені як: Левківський Н.В. [4]; Любар О.О., Стельмахович М.Р., Федоренко Д.Т. [5]; Фіцула М.М. [9]; Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. [3]; Федорчук Е.І., Федорчук В.В. [8]; Волкова Н.П. [1]; Максимюк С.П. [6] і низка інших. Однак у їхніх наукових працях не виділяються окремі питання, які б висвітлювали проблему поліпшення організації навчального процесу в області самостійної та індивідуальної роботи студентів. Тоді як ці питання є надзвичайно важливі, оскільки від них в великій мірі залежить засвоєння низки педагогічних елементів і вивчення курсу (дисципліни) взагалі. Тому актуальність написання такого роду статті не викликає сумніву.

Враховуючи те, що сучасний етап становлення національної освіти і реформування вітчизняної школи проходить в умовах їх зближення з європейськими і світовими стандартами, визріла необхідність вдосконалення навчального процесу з метою забезпечення вирішення проблем педагогічного характеру. Особливо це питання набуває актуальності, якщо взяти до уваги те, що досвід проведення занять у вищих навчальних закладах України за кредитно-модульною системою є порівняно невеликим. Тому написання цієї статті, на наш погляд, є досить доцільним і важливим. Оскільки одним із основних завдань педагогіки, на наш погляд, є забезпечення високого кваліфікаційного рівня студентів, підвищення ефективності навчального процесу, врахування і практичне використання здобутків провідних вітчизняних і зарубіжних досягнень педагогічного характеру з метою уникнення помилок і прорахунків в області освітньої політики.

Слід зауважити, що кредитно-модульна система освіти зарекомендувала себе як більш прогресивна форма навчання в порівнянні з традиційною формою, яка збереглась від часів Радянського Союзу. Це проявляється в тому, що оцінювання знань студентів за 100 бальною шкалою, дає змогу більш точно виявити кваліфікаційний рівень здобувача вищої освіти, врахувати його нахили до тих чи інших дисциплін тощо. Крім того, такий підхід до оцінювання знань студентів є для них великим моральним стимулом, оскільки він дозволяє, при одержанні певної кількості балів із ста можливих, одержати оцінку з тієї чи іншої дисципліни (навчального предмета), яка вивчається – автоматично. Тобто студент може бути звільнений від складання ним заліку чи іспиту (при умові, що одержана ним під час навчання оцінка його задовольняє).

Слід враховувати і те, що на рівень підготовки студентів вищих і середніх навчальних закладів деякою мірою впливає рівень їх самостійної і індивідуальної роботи.

Це досить складне і проблематичне питання. Про це свідчить досвід перевірки рівня знань студентів, який, як показує аналіз з питань самостійного і індивідуального вивчення заданого їм викладачем матеріалу, є дещо нижчим від оцінювання прочитаних під час лекції чи проведених під час практичних (семінарських) занять питань. Практика показує, що великий відсоток студентів матеріал, який заданий їм для самостійного і індивідуального вивчення, засвоюють значно гірше. Це викликано тим, що, незважаючи на вказівки, ряд студентів не вміють виділити основне від другорядного, первинне від вторинного, не здатні на належному рівні сформулювати висновки з прочитаного ними. Все це негативно відбивається на рівні їх загальної підготовки. В результаті чого знижується оцінка їх відповіді при написанні



модульних робіт і при усній відповіді на поставленні викладачем запитання під час семінарських і практичних занять.

З метою поліпшення вивчення заданого викладачем матеріалу (для самостійної і індивідуальної роботи), з метою кращого засвоєння окремих елементів курсу студент має право користуватися консультаціями викладача. Крім цього, дуже важливим, на наш погляд, є, після роботи над кожним модулем, обов'язкове виконання тестових завдань (якщо такі мають місце), а також звернення до відповідей на запитання, які можуть виникати у студентів при вивченні відповідних навчальних елементів курсу.

Необхідно також враховувати і те, що самостійна робота над засвоєнням навчального матеріалу може виконуватися як вдома, так і у бібліотеці університету за навчальними модулями та навчальними елементами. Тому одним із основних завдань викладача, на наш погляд, є допомога студентам у підборі відповідної літератури і інших інформаційних джерел з того чи іншого заданого на самостійне чи індивідуальне опрацювання питання, оскільки самостійна (індивідуальна) робота над засвоєнням того чи іншого навчального матеріалу може виконуватись у бібліотеці університету, читальному залі гуртожитку, а також вдома за навчальними модулями (елементами).

Завданнями самостійної (індивідуальної) роботи студентів є детальне опрацювання лекційного матеріалу, засвоєння ним нерозглянутих під час проведення занять, але включених в програму питань, аналіз теоретичних та практичних питань, вказаних у навчальних елементах модулів. Мається на увазі як лекційного курсу, так і виконання практичних завдань, чи розгляд запитань заданих для самоконтролю знань.

Для студента – майбутнього фахівця – важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень. За таких умов зменшується частка прямого, ззовні заданого інформування, і розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача (тьютора) та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, що особливо важливо для системи дистанційного навчання.

Тьюторське заняття – такий вид організації навчальної діяльності студентів, у якому процес учіння побудовано в основному на самостійній роботі студентів, а процес викладання полягає у здійсненні контролю за рівнем виконаних завдань, а також у наданні проміжної консультативної допомоги.

Ефективність тьюторських занять у тому, що вони містять різні види навчальної роботи: письмове опитування, дискусію за змістом опрацьованих джерел, аналіз ситуацій, розв'язок педагогічних задач, ділові ігри тощо.

Упровадження кредитно-модульної системи навчання передбачає реорганізацію традиційної схеми «навчальний семестр – навчальний рік – навчальний курс», раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань, вирішальний вплив суми балів, одержаних упродовж семестру, на підсумкову оцінку.

Кредитно-модульна організація навчання за своєю суттю є гуманістичною. Вона базується на засадах суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки. Траєкторію свого навчання, індивідуальну програму своєї освіти визначає студент з допомогою викладача-тьютора (опікуна). Навчання має рівномірно розподілений, рівномірно напружений характер упродовж усього терміну перебування студента у вищому навчальному закладі. І найголовніше, ця система гарантує високу якість підготовки, а значить, забезпечує студента від професійної непридатності після завершення навчання.

Модернізація навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50–60 %), індивідуалізацію навчання, що, відповідно, потребує належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, відповідної матеріальної бази, поліпшення фінансово-побутового стану студента.

Усі ці зміни вимагають від науково-педагогічних працівників ВНЗ ґрунтовних знань, умінь і компетентності в організації своєї діяльності на новій методичній і технологічній базі – кредитно-модульній трансферній накопичувальній системі навчання (ЕСТБ).

А.В. Фурман вважає, що суть модульного навчання в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції педагога можуть коливатися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Взаємодія педагога та студента в навчальному процесі відбувається на принципово новій основі: за допомогою модулів ті, хто навчається, усвідомлено й самостійно досягають певного рівня попередньої підготовленості. Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних взаємин між педагогом і студентами.

Модульне навчання сприяє комплексному підходу до розгляду та розв'язання таких завдань:

- формування змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики;
- стимулювання самостійності та відповідальності студентів;
- реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від рутинних обов'язків;
- забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації змісту навчання;
- здійснення якісного процесу навчання, унаслідок якого досконало оволодівають знаннями, навичками та вміннями всі студенти або переважна їх більшість [10].

Контроль знань та умінь з кожного елемента повинен проводитись (здійснюватись) на основі складання підсумкового тесту, наведеного після кожного змістового модуля. При цьому досить важливим моментом є встановлення мети виконуваної студентом (чи групою студентів) роботи. Безумовно, метою самостійної (індивідуальної) роботи кожного студента є опанування ним комплексом знань з навчальних елементів, формування навичок самостійної (індивідуальної) роботи з метою виконання завдань професійної діяльності педагога.

З метою контролю виконання студентами самостійної чи індивідуальної роботи (залежно від навчального матеріалу та бажання студента) можуть бути використані такі форми: конспект, тези, реферат, які перевіряються викладачем і за які студент як і за інший опрацьований і зданий ним під час семінарських чи практичних занять матеріал, одержує певну (встановлену викладачем) суму балів. Крім цього, впродовж вивчення елемента чи модуля студент повинен підготувати звіт за результатами виконаної ним роботи, обсяг якого залежить від повноти висвітлення і розв'язання запропонованих завдань.

Робота вважається виконаною і може бути належно оціненою про умові, що студент як слід засвоїв основні питання програми і належним чином оформив відповідні результати самостійної чи індивідуальної роботи, відповідно до методичних рекомендацій та пропонуваної літератури.

З метою кращого засвоєння опрацьованого студентами матеріалу, заданого на самостійне опрацювання, пропонуємо проведення під час практичних чи семінарських занять такі методи і підходи:

- ділова гра;
- виконання тестових завдань
- пошукове повідомлення-презентація з використанням комп'ютерної техніки;
- стендова доповідь тощо.

**Критерії оцінювання самостійної (індивідуальної) роботи студента.** Кожне завдання повинно оцінюватись окремо за п'яти- чи десятибальною системою (в залежності від кількості кредитів), утворюючи таким чином сукупність одержаних балів за окремий навчальний модуль. При цьому одержана набрана кількість балів за самостійну (індивідуальну) роботу

додається до загальної кількості балів підсумкового тесту з кожного навчального модуля чи семестрового контролю знань.

Усі спірні моменти, які можуть мати місце в ході вивчення і засвоєння навчального елемента чи модуля слід вирішувати за допомогою тлумачного словника, який, не дублюючи повністю подані в тексті навчального посібника визначення чи терміни, все ж надає достатньо повні й чіткі відповіді на питання про значення цих термінів і понять з дисципліни, яка вивчається.

У процесі засвоєння, заданого викладачем на самостійне чи індивідуальне опрацювання матеріалу, необхідним є звертання до основної та додаткової літератури. Оскільки тільки користування опорним конспектом не дасть студентові всієї повноти знань з того чи іншого питання. Через що необхідно після кожного навчального елемента (модуля) подавати список рекомендованих для самостійної (індивідуальної) роботи літературних джерел: навчальних посібників, підручників, періодичної преси, нормативно-правових актів тощо.

Кінцева оцінка семестрового контролю повинна враховувати всі аспекти участі студента в навчальному процесі.

Отже, можемо зробити висновок про те, що такий підхід до навчального процесу сприятиме підвищенню рівня знань студентів і дасть їм змогу виробляти (формувати) в собі елементи самостійності і незалежності, що є так важливо в умовах реформування вітчизняної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова // Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Академія, 2001.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка : Підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К., 2007. – 320 с.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-ге, доповнене : Підручник / М.В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.
5. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : Навчальний посібник / О.О. Любар, М.Р. Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – К. : Знання, 2003. – 450 с.
6. Максимюк С.П. Педагогіка : Навчальний посібник / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 672 с.
7. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (затверджене МОН України від 23.01.2004, № 48).
8. Федорчук Е.І. Історія педагогіки : Лекції та хрестоматія / Е.І. Федорчук, В.В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2007. – 320 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка. Видання 2-ге, виправлене, доповнене : Навчальний посібник / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
10. [http://pidruchniki.com/15800119/pedagogika/kreditno-modulna\\_sistema\\_organizatsiyi\\_navchalnogo\\_protseesu](http://pidruchniki.com/15800119/pedagogika/kreditno-modulna_sistema_organizatsiyi_navchalnogo_protseesu).

*The article gives a detailed justification of the importance of the scientific approach application of forms, methods and approaches on the organization of independent and individual work of students in conditions of credit-modular system of educational process. Attention is drawn to the importance of bringing the national educational system to European and international standards. Widely exposed the essence of the credit-modular system of educational process in line with the requirements of the Bologna Declaration. Emphasized the need for adequate scientific and methodological support of educational process of the corresponding material base, etc. that directly affect the level and condition of independent and individual work of students.*

*Basic achievements of introduction of Bologna system are distinguished in educational process, especially that touches her to influence on organization of independent and individual work of students. Convolute*

attention is on the task of pedagogical education with the aim of providing of high qualifying level of students. Importance of this going is underlined near the evaluation of knowledge of students. Attention applies on the necessity of the use for the educational process of basic and additional literature, normatively-legal acts. Specified on that the eventual estimation of semester control must take into account all aspects of participation of student in an educational process.

**Key words:** education, pedagogics, forms, methods, knowledge, self-independent, individual, work, elements.

УДК 37. 211 «71»

Ліна Рибалко  
Lina Rybalko

## ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ЗДОРОВ'Я

### THE USE OF INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING STUDENTS GENERAL THEORY OF HEALTH

У статті розкрито сутність і зміст еколого-еволюційного підходу до навчання загальної теорії здоров'я та його вихідних понять. Обґрунтовано роль еколого-еволюційного підходу у формуванні здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей у студентів напряму підготовки «Здоров'я людини».

**Ключові слова:** підхід, екологічний підхід, еволюційний підхід, еколого-еволюційний підхід, здоров'я, загальна теорія здоров'я, компетентнісно орієнтоване навчання.

Основним завданням людства третього тисячоліття є якісне перетворення людини через розвиток освіти, її зміст та пріоритети, які формують особистість відповідно до нових глобальних проблем суспільства. Постає актуальною проблема модернізації змісту вищої освіти на засадах інноваційних підходів, які забезпечуть фундаменталізацію та інтеграцію її змісту з метою формування цілісної свідомості молодого покоління, цілісності його знань про біологію людини, її здоров'я та здоровий спосіб життя, фахових здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей та природничо-наукової картини світу.

До інноваційних підходів в навчанні студентів ВНЗ дисципліні «Загальна теорія навчання» відносимо компетентнісний та еколого-еволюційний.

Еколого-еволюційний підхід розглядаємо як стратегію модернізації змісту вищої освіти, вихідну позицію в навчанні на засадах освіти для сталого розвитку, що включає пізнання цілісності природи людини та її здоров'я в їх еволюційному розвитку з наявною множинністю закономірних зв'язків між складовими здоров'я людини на функціональному рівні її існування, які визначають гармонійний її розвиток.

Поняття «еколого-еволюційний підхід» є одним із ключових у нашому дослідженні. Тому вважаємо за доцільне виокремити його у самостійну наукову педагогічну категорію та розкрити його сутність і зміст.

Аналіз наукової (філософської, педагогічної, психологічної) літератури показує, що термін «підхід» широко використовують науковці. Нерідко його ототожнюють із поняттям «метод». Розрізняємо поняття «підхід» і «метод». Під методом розуміємо інструмент теоретичного або практичного освоєння дійсності, засіб вирішення певних проблем. Підхід розглядаємо як



сукупність вихідних положень, що визначають стратегію дослідження, вибір методів дослідження та способів теоретичної обробки одержаного емпіричного матеріалу.

До застосування категорії «підхід» звертаються тоді, коли, як пише П. І. Образцов: «фіксуються принципові зміни або виникають нерозв'язані проблеми» [7]. У цьому випадку вбачаємо необхідність принципових змін у навчанні студентів у напрямі переходу від вузькодисциплінарного до галузевого компетентісно орієнтованого навчання на засадах освіти для сталого розвитку.

Щодо розуміння сутності екологічного підходу, то чимало сучасних біологів (М. В. Культіасов, К. М. Ситник, С. С. Шварц), екологів (М. А. Голубець, Д. Н. Кашкаров, Ю. Одум), філософів (О. Є. Висоцька, І. П. Герасимов, Н. П. Депенчук, І. В. Книш, В. С. Крисаченко) та педагогів (І. В. Родигіна, С. В. Шмалей) уважають його чи не єдиним способом вирішення проблем взаємовідносин суспільства і природи, глобальних екологічних проблем, а потім і зміцнення та збереження здоров'я людини, подовження її тривалості життя.

Аналіз наукової біологічної та екологічної літератури показує, що під екологічним підходом слід розглядати декілька різних підходів, які відрізняються між собою саме тим, що розуміється під екологією та її предметом вивчення. Певної визначеності в цьому питанні не знаходимо. Адже до 70-х років під екологією вчені (В. О. Аніщенко, В. А. Батлук, Г. О. Білявський, І. П. Герасимов, М. А. Голубець, М. М. Камшилов, Н. Н. Карташов, Н. П. Наумов, Т. Г. Гільманов, Р. Ріклефс, М. Н. Руткевич, В. Д. Федоров, С. С. Шварц та ін.) розуміли «... науку про взаємозв'язки живих організмів із навколишнім середовищем, а її предметом вивчення була екосистема». Тоді як більшість сучасних науковців (І. А. Акімова, Ю. Одум, К. М. Ситник, В. В. Снакін, В. В. Хаскін та ін.) під екологією, екологічним підходом розуміють «... вирішення всього комплексу питань, пов'язаних із взаємодією людини з навколишнім середовищем, включаючи освітні, здоров'язбережувальні, етичні та багато інших аспектів цієї проблеми» [1; 10; 12]. Екологія при цьому постає не як окрема наука, а як певна ідеологія, принцип, який має пронизувати всі науки та сфери людської діяльності. Натрапляємо у працях К. М. Ситника та Ю. Одума на поняття «еколого-природоохоронний підхід», який автори вважають «атрибутом більшості природничих та гуманітарних наук, основна мета якого полягає в розробленні конкретних рішень, які унеможливлювали б порушення рівноваги природних систем, які знаходяться у відповідності з загальними законами природи» [8].

У філософській літературі знаходимо: «екологічний підхід – це свого роду фундаментальна методологія дослідження і вирішення екологічних проблем на міждисциплінарному рівні в усій сукупності системних екологічних взаємозв'язків та ієрархічних рівнів» [3]; «системно-екологічний підхід – це врахування всієї сукупності екологічних аспектів, їхніх системних властивостей та екологічних характеристик досліджуваних систем, як, зрештою, особливостей спеціальних методів і процедур, що використовуються для їх дослідження» [13, с. 67].

Погоджуємося з думками науковців (Г. І. Морозової, Р. А. Новикової та ін.) [2]), у дослідженнях, у яких натрапляємо на поняття «екологічний підхід», про те, що в основу окресленого підходу покладено системно-екологічне бачення світу людиною. Саме за такого підходу людина як система (природна чи соціальна) розглядається цілісною, а не як набір окремих підсистем, ураховується вся сукупність функціональних аспектів, їхні системні властивості та екологічні характеристики. До змісту такого підходу вчені включають систему постулатів системного характеру: будь-яка система, в тому числі й здоров'я людини, є частиною цілісного її життя, а ціле – складовою більшої системи; все залежить від усього, усе змінюється; будь-яка зміна породжує «ланцюгову реакцію» наслідків; зміни можна передбачувати, а наслідки – прогнозувати; без знання минулого неможливо передбачити наслідки в майбутньому; усе має свої закони існування; усе повинно перебувати в рівновазі і гармонії; усе повинно мати свої цінності й принципи, мотивацію дій і керуватися імперативами адаптованості, цілеспрямованості, інтегрованості й латентності (прихованості) для виживання; результативність досягається лише за наявності в людини наукового світогляду.

Екологічний підхід, як вважають наукові співробітники лабораторії екологічної психології Інституту психології НАПН України (Ю. М. Швабл, О. М. Гарнець, М. М. Заброцький, А. М. Львовичкіна, О. Л. Вернік), відображає змістовний характер взаємодії у системі «екологія – здоров'я». Досліджуючи проблеми становлення свідомості людини та ставлення особистості до самого себе і свого здоров'я через відношення до зовнішнього світу, природи, науковці стверджують, що сьогодні структура та зміст екологічної свідомості переважної більшості населення України не відповідають тим проблемам, які постали перед нашим суспільством, зокрема пов'язаних із впливом екології довкілля на здоров'я людини. Екологічна свідомість формується на основі застосування екологічного підходу в навчанні та вихованні за умов наявності в суспільстві екологічної взаємодії, що створює так звані «двосторонні домовленості» для розвитку усіх значущих (системостворювальних) компонентів системи світу. Якщо характеристики середовища призводять до покращення умов розвитку та життя людини, то це, безумовно, екологічно позитивний зв'язок. Але цей зв'язок стає дійсно екологічним, якщо і сама людина своїми діями поліпшує умови функціонування та розвитку компонентів середовища і цим самим створює для себе оптимально здорове середовище життєдіяльності. Найбільш високим рівнем екологічності буде така діяльність людини, яка завдяки розвитку елементів довкілля створює середовище власного розвитку та самовдосконалення. У цьому випадку матимемо стабільно здорове населення.

Специфіка екологічного підходу в освіті полягає в тому, що при його застосуванні освіта має базуватися, як пишуть М. І. Дробноход і Ф. В. Вольвач, на принципі «випереджального відображення» [5, с. 19]. При цьому у свідомості людини має відбуватися постійна оцінка можливих наслідків втручання у природу за умов формування такого світоглядного ставлення до цілісної суперсистеми «суспільство-природа», яке базується на провідному принципі «мислити глобально – діяти локально». При цьому кінцевою метою застосування екологічного підходу є формування екологічної свідомості, екологічної культури та громадянської позиції особистості, її життєвих цінностей та орієнтирів, а не тільки оволодіння певною системою знань і вмінь.

Триєдність екологічної освіти, виховання та культури на основі екологічного підходу передбачає їх послідовний взаємопов'язаний розвиток. Екологічна освіта озброює людину необхідними знаннями про особливості взаємодії суспільства і природи, перебіг природних процесів, вплив на них антропогенних навантажень і несприятливих наслідків такого впливу. Екологічне виховання формує певні навички поведінки людини в природному середовищі. І тільки осмислена людиною поведінка в природі у відповідності з отриманими знаннями і навичками є свідченням наявності екологічної культури особистості. Екологічну культуру розуміємо як цілісну систему, яка включає екологічні знання, екологічне мислення, культуру вчинків і культуру екологічно вибудованої поведінки, яка характеризується ступенем перетворення екологічних знань, мислення, культури почуттів у щоденну норму вчинків. Проявом екологічної культури є екологічно обумовлена діяльність людини у суспільстві, а формування (екологічної культури) її можливе за умови неперервної реалізації освітніх і виховних проблем екологічного характеру, які виступають тим змістовним «стрижнем», який здатний інтегрувати наукові знання на міждисциплінарному рівні. Адже це сприяє утвердженню здоров'язбережувальної позиції людини.

Отже, аналіз наукової літератури показує, що екологічний підхід продиктований комплексним характером екологічних проблем, які певним чином торкаються проблем здоров'я людини та мають вирішуватися на міждисциплінарному рівні. Його застосовують у різних наукових галузях (філософії, біології, психології, педагогіці, медицині та валеології), що підкреслює актуальність цього підходу у сучасному вимірі. Адже екологічні проблеми мають глобальний характер і закорінені в тих сферах людського буття, що охоплюють світоглядні системи, суспільні норми, етнічні, людські взаємини, культуру загалом. Вони пов'язані з проблемами здоров'я людини, тривалості її життя. Тільки високоосвічене та високодуховне

суспільство здатне реалізувати принцип коєволюції з природою, тобто спільного, узгодженого, природовідповідного розвитку задля власного виживання як виду. Саме тому для побудови здоров'язбережувального суспільства та досягнення ним стійкого розвитку необхідний новий підхід до змісту освіти, який і характеризують науковці (філософи, біологи, екологи, педагоги та психологи) як екологічний.

Еволюційний підхід натрапляємо в працях вітчизняних (Н. П. Депенчук, В. С. Крисаченко, Є. В. Сірий) і зарубіжних учених (Карл Р. Поппер, М. Спенсер) різних наукових галузей, у тому числі пов'язаних із охороною здоров'я населення.

Одним із представників такого підходу був найвпливовіший європейський соціолог англієць Г. Спенсер (1830-1903). Заслуга Г. Спенсера в соціології полягає насамперед у тому, що йому вдалося розробити та застосувати еволюційний підхід до суспільства та людини як функціонально цілісної системи і поєднати його з системним підходом, пояснюючи їх єдність походження мовою еволюціонізму [11].

Не менш цікавим є доробок філософа-логіка ХХ ст. Карла Раймунда Поппера. Його класична філософська праця «Об'єктивне знання. Еволюційний підхід» (1972), яка по праву займає перше місце серед його наукових творів із філософії, теорії пізнання та логіки науки утворює універсальність еволюційного підходу, зокрема й того, що стосується еволюції становлення різних наукових теорій. У ній автор підбиває підсумки своїх досліджень проблем індукції, фальсифікаціонізму, критичного раціоналізму, правдоподібності наукових теорій та закономірностей на основі еволюційного підходу до істини.

Карл Поппер розробив теорію об'єктивних знань, пояснення якої будував на основі еволюційного підходу, критикуючи будь-які спроби узагальнення знань на основі загальних наукових законів. Він писав: «Я великий шанувальник здорового глузду та готовий до кінця відстоювати суттєву істинність реалізму, викорінюючи суб'єктивістську природу знань, замінюючи її об'єктивною теорією (conjectural) знань. Усі закони або теорії слід вважати гіпотетичними, або просто вигадками» [9, с. 82]. Учений пояснює об'єктивні знання на основі еволюційного підходу, запозиченого у біології, так: «Зростання всяких знань полягає в модифікації попередніх (previous) знань – або в зміні їх, або в повномасштабному відкиданні. Об'єктивні системні знання ніколи не формуються на голому місці, але завжди на підґрунті існуючих фонових (background) знань – знань, які в даний момент приймаються як основні. Це свого роду мінлива модифікованість знань, яка регулярно виявляється адаптивною в змінних умовах того середовища, в якому перебуває людина. Істинні об'єктивні знання можна пояснити мовою науки, тоді як суб'єктивні є лише продуктом людської думки і не підлягають поясненню» [9].

Відповідно до наукових положень К. Поппера теорія здоров'я є не що інше як система об'єктивних знань про здоров'я та його складові, тобто знань, які формувалися впродовж історичного розвитку вчень про здоров'я та хвороби та пройшли велику траєкторію становлення на основі так званих фонових знань, які на сьогодні вибудувалися і стали основними знаннями теорії здоров'я.

Натрапляємо на поняття «історико-еволюційний підхід» у контексті здоров'я людини і у працях відомих психологів (Б. Г. Ананьєва, А. Г. Асмолова, В. П. Кузьміна, С. Л. Рубінштейна, М. Фуко). Так, в основі розуміння особистості на основі історико-еволюційного підходу П. Кузьмін і С. Л. Рубінштейн убачали конкретно-наукову методологію та загальнонаукову системну стратегію. Конкретно-наукову методологію вчені пояснювали через психічні явища як системотвірну основу вивчення особистості людини та її здоров'я, що забезпечує залучення її до світу культури з метою саморозвитку та самореалізації. Загальнонаукова системна стратегія вивчення здоров'я людини охарактеризована В. П. Кузьмінім, як перехід від моносистемного бачення цінності життя до полісистемних знань: «... Моносистемні знання, – пише В. П. Кузьмін, – сфокусовані на пізнанні людини як системи... Такі знання є системоцентричними і спрямовані в основному на розкриття внутрішніх механізмів її життєдіяльності і закономірностей її існування. На відміну від них полісистемні знання направлені на розкриття системності організму людини в поєднанні з формуванням, зміцненням та збереженням її здоров'я...» [6, 12]. Учений пише: «Якщо людина розглядається тільки через

призму моносистемного бачення, то вона і в біології, і в медицині, і в психології постане як замкнена автономна система, що взаємодіє з іншими настільки ж незалежними системами – середовищем, суспільством, всесвітом. Але як же буде проходити між ними взаємодія, коли вони (системи) є автономними і замкненими. Виходить такі системи приречені на вимирання. Адже будь-яка система (біологічна, соціальна тощо) не має такого запасу енергії та речовини, щоб функціонувати замкненою» [6, с. 112].

З аналізу наукової літератури на пошук сутності еволюційного підходу, постає явним те, що такий підхід науковці застосовують до вирішення різних проблем, у тому числі й тих, що пов'язані зі здоров'ям людини. Проте майже всі вони об'єднуються підпорядкуванням відповідній загальній концепції, основою якої досить часто слугує системне пізнання та закономірності розвитку (відбір і мінливість). На цьому акцентують увагу у своїх дослідженнях не лише біологи (Ч. Дарвін, І. І. Шмальгаузен та ін.), а й філософи (К. Поппер, Г. Спенсер та ін.), психологи (С. Л. Рубінштейн, А. Г. Асмолов та ін.). Так, К. Поппер пише, що «теорія природного відбору – це, по суті, фундаментальна узагальнена теорія життя, і для розуміння сутності людини та її здоров'я необхідно її повне визнання» [9, с. 145]. Тому більшість науковців застосовували і застосовують еволюційний підхід у тих випадках, коли постає необхідність у розкритті особливостей та закономірностей розвитку (еволюції вчення про здоров'я, природних систем, психіки людини і її особистості, знань тощо), пояснюючи досліджувані процеси мовою еволюціонізму («дарвінівською» як дехто називав), застосовуючи ідею еволюції, яка як стверджував К. Поппер, «інтегрує об'єктивні знання про будь-що і завжди спрямована на перехід від невизначеного і простого до визначеного і складного» [9, с. 76-77].

Зазначимо, що і еволюційний, і екологічний підходи (самі по собі) не мають такої великої пояснювальної значимості, як їх єдність. «Якщо процес еволюціонізації знань припускає застосування принципу історизму і пошуку еволюційного сенсу в знаннях, то екологізація веде за собою детермінацію особливостей пошуку і пояснення знань, виходячи із загальності і значимості відношення «організм – середовище» [2, с. 114]. Н. П. Депенчук і В. С. Крисаченко у своїй книзі «Екология и теория эволюции» (1987) розкривають особливості взаємодії теоретико-еволюційних і екологічних проблем, теорії еволюції та екології, екології та здоров'я, виходячи з тієї ролі, яку вони відіграють у сучасній науці. Автори пишуть, що «в наші дні еволюційний і екологічний підходи стають домінуючими у вивченні всіх структурних рівнів організації природи від неживої до живої. Особлива роль еволюційного та екологічного підходів в сучасному вимірі буття людини як функціональної системи визначається їх інтеграцією та можливостями прогнозування перспектив розвитку людини та формування її здоров'я. Інтеграція екологічного та еволюційного напрямів, їх модифікація та різні форми реалізації конкретизують можливі шляхи розвитку інтеграційних процесів у науці взагалі, демонструють становлення та розвиток системності наукових знань [4, с. 14].

Дослідження не лише В. С. Крисаченка та Н. П. Депенчук, а й Герхарда Ленські, Жана Ленські, П. Штомпки доводять важливість застосування саме еколого-еволюційного підходу, який поєднує в собі два підходи, інтегровані на основі чітко визначених ідей. Так, П. Штомпка пише: «Я схильний вважати, що в основі всіх або більшості тенденцій сучасного розвитку лежить одна, яка пояснює інші. Ця тенденція – зростання обсягу інформації, якою володіє людство, особливо тієї, яка необхідна йому для впливу на матеріальний світ, тобто технології. Зорієнтуватися в інформаційному просторі можна на основі еколого-еволюційного підходу, який уможлиблює поєднувати в собі і екологічний, і еволюційний підходи та не має обмежень у його застосуванні» [3].

Застосування еколого-еволюційного підходу до навчання загальної теорії здоров'я як такого, що поєднує в собі два наукові підходи, підкреслює його значимість у підготовці бакалаврів та магістрів напряму підготовки «Здоров'я людини». Якщо екологічний підхід орієнтує, насамперед, на аналіз впливу екологічних чинників і екології довкілля на здоров'я людини, взаємних відносин між об'єктами в просторі (враховуючи певним чином їх історію), з'ясування впливу людини на те середовище, в якому вона як суб'єкт перебуває, то еволюційний – спрямований на аналіз часових вимірів вчення про здоров'я, а також на з'ясування характеру зв'язків між послідовними станами одного і того ж об'єкта (складових здоров'я



людини). Як пишуть Н. П. Депенчук, В. С. Крисаченко, «при екологічному підході дослідник має справу з об'єктом у його довкіллі (синхронний аналіз), а при еволюційному – з його становленням і розвитком (діахронний аналіз)» [4, с. 88].

Еколого-еволюційний підхід відносимо до категорії наукових, оскільки його сфера застосування не обмежується лише однією біологією (як наукою та навчальним предметом). Він може відігравати істотну роль у пізнанні закономірностей валеологічного та медичного походження. Наприклад, закономірностей формування, збереження та зміцнення здоров'я людини, які пояснюють взаємозв'язок екології та здоров'я людини, розкривають закономірності еволюції вчення про здоров'я та його складові. Та основне призначення еколого-еволюційного підходу – пояснення еволюції природничо-наукової картини світу. При цьому основним виступає об'єднання принципів цілісності організму людини та його розвитку, які витікають із концептуальних ідей еволюції (розвитку) та екоцентризму. При дослідженні фізичного та психічного станів здоров'я людини ця єдність конкретизується у формі інтеграції ідей еволюції та принципу цілісності природи на основі екологічних зв'язків між її системами.

Попри всі наявні сфери застосування екологічного та еволюційного підходів, пояснення науковцями їх сутності, маємо своє бачення та розуміння поняття «еколого-еволюційний підхід».

Під еколого-еволюційним підходом розуміємо сучасний загальнонауковий напрям у методології пізнання об'єктів (зокрема здоров'я людини) як цілісних систем із поясненням зв'язків між складовими та еволюційного розвитку. Розглядаючи здоров'я людини як цілісну систему з її складовими (фізична, психічна, духовна, соціальна), приходимо до висновку, що людина з її тілесно-психічно-духовною та соціальною природою постійно розвивається, здатна до самовдосконалення та підлягає дії загальних законів природи.

При цьому еколого-еволюційний підхід дає якісно нове системне уявлення про об'єкти пізнання, відмову від органоцентризму на користь біоцентричного та екоцентричного світорозуміння.

Враховуючи вищесказане, роль еколого-еволюційного підходу у вищій освіті полягає в тому, що цілісність її змісту має формуватися відповідно до концепції глобального еволюціонізму (системи уявлень про загальні процеси розвитку природи у всіх його природно-історичних формах – соціальній, біологічній еволюції, історичному розвитку Землі, еволюції сонячної системи та Всесвіту) шляхом екологізації змісту навчального матеріалу.

#### Список використаних джерел

1. Акимова И. А. Экология / И. А. Акимова, В. В. Хаскин. – М. : Мир, 1998. – 455 с.
2. Глобальная экологическая проблема / Под ред. Морозова Г. И.; Новикова Р. А. – М. : Мысль. – 1988, – 167 с.
3. Грузман Г. Ноосфера как философия экологии / Г. Грузман. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://grani.agni-age.net/articles10/4304a.htm>
4. Депенчук Н. П. Экология и теория эволюции : (Методол. аспект) / Н. П. Депенчук, В. С. Крисаченко ; АН УССР, Ин-т философии. – Киев : Наук. думка, 1987. – 238 с.
5. Дробноход М. І. Екологія в освітньому полі України / М. І. Дробноход, Ф. В. Вольвач // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 17-23.
6. Кузьмин В. П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода / В. П. Кузьмин // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 4. – С. 112.
7. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.
8. Одум Ю. Экология : В 2-х т. / Ю. Одум. – Пер. с англ. – М. : Мир, 1986. – Т. 1. – 328 с.
9. Поппер Карл Р. Объективное знание. Эволюционный подход / Карл Р. Поппер. Пер. с англ. Д. Г. Лахути, отв. ред. В. Н. Садовский. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
10. Ситник К. Екологічні знання чи явна некомпетентність та непорозуміння / К. Ситник та ін. // Освіта. – 1998. – 25 березня. – С. 3-11;

11. Сірий Є. В. Соціологія: Заг. теорія, історія розвитку, соціальні та галузеві теорії / Є. В. Сірий. Навч. посіб. – К. : Атіка, 2004. – 480 с.
12. Снакин В. В. Экология и охрана природы. Словарь-справочник / В. В. Снакин; под ред. академика Яншина А. Л. – М. : Мир, 2000. – 874 с.

*The article reveals the essence and meaning of ecological and evolutionary approach to teaching general theory of health and its basic concepts. The role of ecological and evolutionary approach in forming health preserving and health developing competencies of the students specializing in «Human Health» is substantiated.*

*The ecological and evolutionary approach is understood as the current trend in general scientific methodology of knowledge (including health), as an integral system with the explanation of the links between the components and evolution. Considering health as a whole system with its components (physical, mental, spiritual, social), we conclude that a man with his body-mental, spiritual and social nature is constantly evolving, capable of self-improvement and functions according to the general laws of nature. This eco-evolutionary approach gives qualitatively new system understanding of the objects of knowledge, the abandonment of organcentric for biocentric and ecocentric outlook.*

*Ecological and evolutionary approach is classified as scientific because its scope is not limited by only biology (as a science and school subject). It can play a significant role in the knowledge of laws and health valeological origin, for example, the laws of formation, preservation and improvement of human health, which explain the relationship of ecology and human health, revealing patterns of evolution theory of health and its components. And the main purpose of ecological and evolutionary approach is to explain the evolution of natural and scientific world. This association serves the main principle of the integrity of the human body and its development, stemming from conceptual ideas of evolution (development) and ecocentrism. While studying person's physical and mental health conditions this unity is specified in the form of integration of the ideas of evolution and the principle of the integrity of nature based on ecological relationships between its systems.*

**Key words:** *approach, the ecological approach, the evolutionary approach, eco-evolutionary approach, health, general health, competence-oriented education.*

УДК 378. 14 7

Олександр Самойленко  
Oleksandr Samoilenko

## КЛАСИФІКАЦІЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

## CLASSIFICATION OF CLOUD TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION: PEDAGOGICAL ASPECT

*У статті представлена класифікація хмарних технологій, які можна використовувати в професійній освіті. Проаналізовано педагогічний аспект сервісів для збереження даних. Визначено значення хмарних технологій у професійній освіті. Автор аналізує типи хмарних технологій, зокрема, приватні, групові, публічні, гібридні технології. Здійснено окремий аналіз хмарних технологій за базовим варіантом моделі надання сервісних послуг.*

**Ключові слова:** *хмарні технології, хмарні сервіси, навчальний процес, стандартизація.*

Тенденції розвитку сучасного суспільства базуються на використанні таких технологій, які б дали змогу створювати та зберігати інформацію у єдиному освітньому просторі. На

сьогодення жоден сучасний освітній портал не в змозі задовольнити потреби освітян на навчальний контент. Підготовка конкурентоспроможного фахівця має передбачати використання найсучасніших педагогічних форм навчання. До них відносяться відеолекції, вебінари, текстові інтерактивні лекції, які доповнюються презентаціями, рисунками, графіками та схемами. Такий контент доцільно зберігати у хмарних середовищах з метою запобігання перевантаження навчального порталу, на якому можна представити тільки посилання на об'ємний контент. Хмарні технології навчання можуть стати складовою навчальних середовищ та освітнього простору вищого навчального закладу. Тому впровадження хмарних технологій у професійну освіту є надзвичайно актуальним питанням. Це зумовлює потребу аналізу тенденцій та подальших перспектив розвитку досліджень проблем формування і модернізації освітнього середовища навчальних закладів в контексті підвищення якості інформаційно-комунікаційних технологій та появи інноваційних засобів.

Метою статті є педагогічний аналіз класифікації хмарних технологій у професійній освіті.

Можливості використання хмарних технологій в освітньому процесі вищих навчальних закладів України розглянуті в дослідження В. І. Олевського, Д. Б. Рождественської, М. П. Шишкіної. Загальні напрями впровадження хмарних технологій в організації освітніх систем досліджувались у роботах О. В. Любимової, В. Ю. Бикова, О. П. Зеленька, Л. В. Мініч. З огляду на різноманітність і новизну наявних підходів, методів і технологій проектування середовища, його формування і використання у навчальних закладах, питання застосування хмарних технологій у професійній освіті ще потребує експериментальних досліджень, уточнення підходів, моделей, методик, можливих шляхів упровадження. Тому доцільно провести аналіз дійсних досліджень з метою виявлення найбільш перспективних напрямів упровадження і використання хмарних технологій у професійній освіті, визначення тенденцій їх розвитку.

Сервіси зберігання даних демонструють різноманіття перетворень архітектур управління даними. Фахівці передбачають, що багато майбутніх програм, орієнтованих на обробку даних, будуть спиратися на хмарні сервіси даних. У хмарних середовищах особливо важливою якістю є керованість. У порівнянні з традиційними системами, досягнення високого рівня керованості в хмарних середовищах ускладнюється трьома факторами. До них відносяться обмежене людське втручання, великий діапазон робочих навантажень і різноманітність інфраструктур спільного використання. У переважній більшості випадків будуть відсутні адміністратори баз даних або систем, які могли б допомогти розробникам при створенні додатків, заснованих на хмарних сервісах. Адміністрування платформ в основному повинно проводитися в автоматичному режимі.

Системи завжди важко налаштувати за наявності змішаних робочих навантажень, які в такому контексті будуть неминуче виникати. З часом може значно змінюватися робоче навантаження навіть у одного і того ж споживача. Адаптивне забезпечення послуг за допомогою хмарних технологій робить ці сервіси економічно доцільними для користувачів, яким у короткі проміжки роботи може знадобитися значно більше ресурсів, ніж зазвичай. При цьому можливості налаштування сервісів залежать від способу «віртуалізації» інфраструктури спільного використання [1]. Для цього буде потрібно переглянути традиційні ролі і розподіл відповідності для багаторівневого управління ресурсами. Окремою проблемою є абсолютний масштаб хмарних обчислень.

Хмарні технології, або технології хмарних обчислень – це перспективний напрям розвитку засобів і сервісів сучасних інформаційно-комунікаційних мереж [2]. Хмарні обчислення – це нова, перспективна технологія, яка об'єднує обчислювальні потужності для підтримки програмних сервісів. На відміну від класичних моделей обчислень, хмарна модель складається зі сервісів, клієнтів, централізовано керованого контенту і віртуальних машин. Різні установи переважно опираються на власні програмно-апаратні ресурси. Хмарні обчислення являють собою важливий напрям у розвитку сучасних інформаційних технологій [8]. Вони є ефективним рішенням з підтримки обчислювальної інфраструктури для багатьох користувачів. Окрім того, багатьом державним структурам і корпоративним клієнтам вони надають рішення для управління даними без необхідності повного адміністрування програмно-апаратних

засобів. Зберігання даних за допомогою хмарних технологій, як складова вищевказаної технології, має також безліч переваг перед традиційними засобами зберігання даних.

Одним із найбільш перспективних інноваційних напрямів у розвитку сервісів інформаційно-комунікаційних технологій є впровадження хмарних обчислень. Уперше термін «хмарні технології» був використаний у такому контексті в 1997 році на лекції Рамнат Челлаппа, де він визначив його як нову обчислювальну парадигму, при якій межі обчислювальних елементів залежатимуть від економічної доцільності, а не тільки від технічних обмежень [11, с. 17]. Хмарні технології – це технологія, яка надає користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу [6, с. 45].

У сучасному інформаційному світі виокремлюють такі типи хмарних технологій [7]:

- приватні хмарні технології, які обслуговують одну організацію та підтримуються нею самою або сторонньою компанією і розташовуються на території організації або поза нею. Абонентами є корпоративні офіси і підрозділи, ділові партнери, постачальники сировини, реселлери, учасники виробничого ланцюжка та інші організації. Захищені фаєрволом, хмарні технології не виходять за межі замкнутої внутрішньої мережі, за рахунок чого забезпечується більш високий рівень захисту;

- групові хмарні технології, розподілені між кількома організаціями, об'єднаними загальними інтересами;

- загальнодоступні чи публічні хмарні технології надаються організаціям або приватним особам на базі інфраструктури провайдера хмарних технологій. Абонентом пропонованих сервісів може стати будь-яка компанія та індивідуальний користувач. Пропонують зберігання, а також легкий і доступний за ціною спосіб розгортання веб-сайтів або інформаційних систем з великими можливостями масштабування, які в інших рішеннях були б недоступні;

- гібридні хмарні технології суміщають перераховані функції вищезгаданих хмарних технологій.

Також можлива класифікація хмарних технологій за базовим варіантом моделі надання сервісних послуг:

1. Програмне забезпечення як сервіс: ставить за основу здійснювати надання додатків для кінцевого користувача у вигляді сервісу «на вимогу» замість його завантаження на конкретному робочому місці або на власному сервері.

2. Платформа як сервіс: надається платформа і/або проміжне програмне забезпечення у вигляді сервісу, на яких можлива розробка та розгортання користувацьких додатків. Типовими рішеннями такого типу є інтерфейси прикладного програмування та інструментальні засоби, а також бази даних та системи управління робочими процесами, інтегровані засоби забезпечення безпеки. Ці рішення дозволяють розробникам створювати додатки і запускати їх в інфраструктурі, яка підтримується і належить постачальнику хмарних послуг.

3. Інфраструктура як сервіс: охоплює апаратні засоби і технологію для комп'ютерних обчислень і зберігання даних, операційні системи та іншу інфраструктуру, що надається не як локальні ресурси, а опосередковано – через звернення до сервісів, розміщених на стороні провайдера.

4. Відома також модель апаратні засоби як сервіс, але вона скоріше є підтипом моделі інфраструктура як сервіс [9].

Стандартизація в сфері хмарних обчислень дасть змогу уникнути невизначеності і плутанини, оскільки вона дозволить домовитися про загальну термінологію, визначити ті технології, використання яких обов'язкове для створення спільних рішень, поставити постачальників у певні рамки, що важливо для безпеки в цій сфері. Початковий етап стандартизації вже пройдений. Але ціла низка організацій продовжує вести розробку хмарних стандартів. Хмарні служби забезпечуються окремими діючими компаніями і мають дуже не велику функціональну сумісність. Щоб створити і захистити функціональну сумісність, необхідно створити міжнародні стандарти, які покращують мобільність програми, що включає розміщення ресурсу між провайдерами хмарної служби.

Хмарні сервіси забезпечують ґрунтовну основу для зусиль по об'єднанню і прискоренню досліджень, виконуваних спільнотами баз даних у цих галузях. Запорукою успіху тут є орієнтація на конкретні сценарії використання хмарних сервісів, заснованих на практичних



економічних стимулах для сервіс-провайдерів і споживачів. Окрім того, прогнозується поява каркасних додатків, здатних вільно переміщатися між різнорідними хмарними середовищами, як наслідок, зменшення ролі операційної системи, оскільки значну частину функцій користувач буде отримувати з хмарних технологій.

Робота з Інтернетом у системі освіти має певну специфіку. Інтернет є важливим, доступним джерелом даних, містить багато точок перетину спеціальних відомостей та змісту навчальних дисциплін, важливо тільки забезпечити їх поєднання. Разом з тим Інтернет – це інструмент отримання даних, використання якого зорієнтоване передусім на кінцевого користувача – студента, а не на процес навчання [10, с. 79]. Так, використання Інтернету у викладанні професійних дисциплін дає змогу формувати спеціальні навички у студентів з різними пізнавальними здібностями. Викладач отримує можливість широко застосовувати інформаційну технологію навчання, де засобом підготовки й передання інформації учням є комп'ютер [6]. Використовуючи сервіси хмарних обчислень, викладач може створити свою особисту сторінку в Інтернеті. На цій сторінці можна вільно опублікувати свої методичні розробки занять, статті, програми навчання, методи роботи. А також виділити місце для домашніх завдань і завдань для допитливих, екзаменаційних матеріалів [3; 4].

Хмарні технології стають повноцінним навчальним інструментом, дозволяючи створити власний онлайн-простір для професійної освіти. При цьому у кожного користувача є своя поштова скринька, доступ до порталу навчального закладу, де зберігаються домашні завдання, підручники, додаткові навчальні матеріали [5]. Заняття, організоване на основі хмарних технологій, виглядає майже так само, як і традиційне. Але є лише одна різниця: замість дошки – екран з проекцією, а замість зошитів і підручників – комп'ютери. Будь-яка електроніка з доступом в Інтернет – настільні комп'ютери, ноутбуки, нетбуки, смартфони – обов'язково володіє ключовою функцією, необхідною для роботи з хмарними обчисленнями – браузером. А цього достатньо для роботи з хмарними сервісами.

Отже, у сучасній системі освіти застосування хмарних технологій необхідно для вдосконалення освітнього процесу та підвищення якості професійної освіти. Одне із важливих завдань системи освіти в сучасному суспільстві – забезпечити кожній людині вільний і відкритий доступ до освіти впродовж усього життя з урахуванням її інтересів, здібностей і потреб. Використання хмарних технологій в професійній освіті значно сприяє підвищенню рівня викладання та засвоєння навчального матеріалу студентами. За допомогою хмарних технологій вищі навчальні заклади матимуть змогу створити власний повноцінний онлайн-простір для навчання студентів. Використання хмарних технологій у професійній освіті забезпечить ефективність, завершеність навчально-виховного процесу, вільний вибір місця, часу, змісту та форм навчання, і в результаті – підвищення якості професійної підготовки фахівців.

### Список використаних джерел

1. Афанасьев С. В. Онтология таксономии и безопасности в хмарных обчислениях / С. В. Афанасьев. // Информационная безопасность регионов (ИБРР-2011). VII Санкт-Петербургская межрегиональная конференция. Санкт-Петербург, 26–28 жовтня 2011 р. : Матеріали конференції / СПОІСУ. – СПб., 2011. – С. 59-60.
2. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – №10. – 2011. – С. 8–23.
3. Довжик М. Вивчення математики онлайн [Електронний ресурс] / М. Довжик. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://ua.onlinemschool.com/>.
4. Зеленьак О. П. Математичні «здібності» веб-сервісу Wolfram Alpha [Електронний ресурс] / О. П. Зеленьак – Режим доступу до ресурсу: <http://journal.osnova.com.ua/article/29828-Matematichni>.
5. Любимова Е. В. Нужны ли облачные вычисления учителям и школьникам? [Електронний ресурс] / Е. В. Любимова. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://ext.spb.ru/index.php/2011-03-29-09-03-14/131-edu-tech/2389-2013-02-21-07-15-03.html>.
6. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції/ Проблеми впровадження інформаційних технологій в економіці. – 2012. – 420 с.

7. Мініч Л. В. Використання інформаційних технологій на уроках фізики в основній школі [Електронний ресурс] / Л. В. Мініч – Режим доступу до ресурсу: <http://vuzlib.com/content/view/378/84/>.
8. Облачные технологии в образовании. Сервис для хранения и работы с информацией онлайн. – Режим доступу: <http://edu-lider.ru/category/ikt-kompetentnyj-uchitel/informatizaciya/>.
9. Олевський В. І. Досвід використання технології «хмарних обчислень» в мережевих продуктах для шкільної освіти / В. І. Олевський, Ю. Б. Олевська, Л. Є. Соколова. // Вісник Харківського національного університету. – №987 –2011. – С. 84-89.
10. Рождественська Д. Б. Інформаційний та психолого-педагогічний дослідницький потенціал освітнього порталу «Діти України» / Д. Б. Рождественська // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К. : Атака. –2004. – С. 74–80.
11. Шишкін В. М. Безпека хмарних обчислень – проблеми та можливості ризик-аналізу / В. М. Шишкін // Міжнародна наукова конференція «Автоматизовані системи управління та сучасні інформаційні технології». Тези доповідей – Tbilisi: Publication House «Technical University», 2011. – С. 142

*The article reveals the classification of cloud technologies that can be used in professional education. Competitive specialist training should include the use of modern pedagogical forms of learning. Cloud technologies of training can be a part of educational environment and educational space of higher education. Therefore, the introduction of cloud technologies in professional training is an extremely important issue. The author analyzes the pedagogical aspect of cloud services for data storage and determines the value of cloud technologies in professional education. Cloud technologies are a valuable educational tool, allowing students to create their own online space for professional education. The author gives the analysis of the types of cloud technologies, including private technology, group technology, public technology and hybrid technology. Separate analysis of cloud technologies according to baseline variant of model of services is carried out. One of the important tasks of education in modern society is to provide free and open access to education for every person throughout life according to his interests, abilities and needs. The use of cloud technologies in professional education improves the level of teaching and mastering of educational material by students significantly. Using the cloud technologies universities will be able to create their own valuable online learning space for students. The use of cloud technologies in professional education will ensure efficiency, completeness of educational process, free choice of place, time, content and forms of learning. As a result, it will improve the quality of professional training.*

**Key words:** cloud technologies, cloud services, educational process, standardization.

УДК 378. 4:37. 022

Ганна Слозанська  
Hanna Slozanska

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ

## SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON THE CONTEXT APPROACH

*У статті розкрито особливості побудови професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на основі реалізації контекстного підходу. Висвітлено основні підходи до розуміння суті контекстного підходу, для якого характерним є максимальне наближення змісту*

*професійної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Розкрито роль студента у навчальному процесі при реалізації контекстного підходу до навчання; схарактеризовано основні моделі трансформації початкової діяльності студента в практичну; визначено базові методи контекстного навчання.*

**Ключові слова:** контекстний підхід до навчання, професійна підготовка, професійна діяльність, модель навчальної діяльності, метод контекстного навчання.

Професійне самовизначення особистості не закінчується в момент вибору нею майбутньої професії та навчального закладу для її отримання. Як свідчать наукові дослідження, процес професійної підготовки у навчальному закладі, опанування теоретичних дисциплін, проходження студентами практики, позанавчальна активність, участь у студентському житті може як посприяти студентові розкритися, адаптуватися до нових умов, ототожнити себе із представниками певної професійної групи, так і переорієнтувати особистість на іншу сферу майбутньої професійної діяльності. Саме тому перед навчальним закладом стоїть завдання про створення таких умов для реалізації педагогічного процесу, при яких студент, майбутній фахівець, зможе не тільки оволодіти відповідними компетентностями з обраного фаху, але й сформував адекватне уявлення про суть майбутньої професії, сприйняти її як засіб особистісної самореалізації. Особливо це стосується студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) спеціальності «Соціальна робота», від професійної самосвідомості і компетентності яких невдовзі будуть залежати долі людей. Високий рівень професійної спрямованості, ціннісне ставлення до професії спонукає майбутніх соціальних працівників до постійного самовдосконалення, стимулює їх професійний розвиток як поступальне досягнення нових вершин, що забезпечують особистісну самореалізацію.

Безперечно, домінуючу роль у професійному становленні майбутнього соціального працівника, як фахівця, відіграє ВНЗ. Процес професійної підготовки у ВНЗ має бути студентоцентричним, тобто побудованим на ідеї максимального забезпечення студентів-майбутніх фахівців шансом отримати перше робоче місце на ринку праці, підвищення їх «вартості» у роботодавців. Тому перед ВНЗ стоїть невимовно складне завдання – організувати навчальний процес таким чином, щоб він максимально відповідав потребам ринку праці, вимогам суспільства до конкретних фахівців.

Перехід ВНЗ від традиційного підходу до організації навчання студентів до більш інноваційних (проблемне, програмне, алгоритмічне, модульне тощо) дозволяє вивести процес професійної підготовки фахівців на якісно новий рівень, побудувати взаємозв'язок між ринком праці і системою вищої освіти, наблизити професійну підготовку фахівців до потреб ринку праці.

Якісно новим підходом до організації навчання студентів, їх професійної підготовки є контекстне навчання, яке дозволяє поєднати теоретичне навчання і практичну діяльність. Проте, вони не існують у чистому вигляді, а представлені через комбінацію форм, методів і засобів навчання, які створюють контекст майбутньої професійної діяльності.

Як свідчить аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, теорія контекстного навчання за останні роки активно розвивається. Зокрема, визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання висвітлено в працях А. Вербицького, В. Калашнікова, М. Левківського, Н. Лаврентевої та ін.); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця – В. Желанова, І. Жукова, О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Теніщева та ін. ; формування ціннісно мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання досліджували Н. Бакшаєва, А. Вербицький та ін. ; організаційні форми контекстного навчання – К. Гамбург та ін.

Зазначимо, що під контекстним підходом до організації навчання науковці (А. Вербицький, Т. Дубовицька, С. Качалова) розуміють навчання, в якому «за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів навчання моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності» [4; 6, с. 87–91], в процесі якого реалізується не просто саме

учіння, а здійснюється формування предметно-професійних та соціально-значущих якостей майбутнього фахівця через прояв його активної позиції у навчальному процесі [3, с. 3–57; 7, с. 1]. Предметний контекст професійної діяльності проявляється через формування у майбутнього фахівця в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі професійного мислення, компетентних практичних дій, здатності до аналізу, прогностики і проектування свого професійного шляху. Соціальний контекст професійної діяльності проявляється через формування вміння працювати в команді, колективі; у здатності здійснювати обмін думками, ідеями; бути фахівцем.

Контекстне навчання, на думку А. Вербицького, дозволяє оволодіти системою знань, умінь і навичок, що відображають структуру майбутньої професійної діяльності [2, с. 32–37], або максимально наблизити професійну підготовку майбутнього фахівця у ВНЗ до реалій майбутньої професійної діяльності, шляхом вирішення конкретних професійних завдань [5, с. 9; 7, с. 1]. Е. Джонсон у своїй монографії «Контекстне викладання й учіння» стверджує, що контекстне навчання дозволяє залучати студентів у важливу для них діяльність, яка сприяє налагодженню взаємозв'язку між професійною підготовкою і реальним професійним життям [10, с. 3].

Метою нашої статті є обґрунтування можливостей використання контекстного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

Моделювання змісту і форми освіти в підготовці майбутнього соціального працівника у ВНЗ максимально наближеного до змісту і форми майбутньої професійної діяльності, що є основою контекстного підходу, дозволяє поступово трансформувати навчальну діяльність у професійну [2, 3]. При цьому, процес навчання наповнюється особистісним значенням, що дає можливість для постановки цілей та їх досягнення.

Дуже важливо, щоб організація процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ узгоджувалася із динамікою розвитку професійної ідентичності студентів і поступово наповнювалася змістом майбутньої професійної діяльності. Адже у студентів різних курсів по різному проявляється їх професійна ідентичність: першокурсники є носіями більш «шкільної» ідентичності; для другокурсників характерним є процес становлення студентської ідентичності, що завершується до кінця другого курсу і характеризується підвищенням самооцінки, фіксацією соціального статусу в групі, участю у студентському житті. На третьому курсі навчаються студенти із уже остаточно сформованою студентською ідентичністю, яка проявляється у свідомому ставленні до навчання, до обраної сфери майбутньої діяльності, у світогляді, цінностях, інтересах, професійному спілкуванні, у способах проведення вільного часу тощо. Впродовж третього та четвертого років навчання у ВНЗ у студентів починає формуватися і професійна ідентичність. Це відбувається під впливом опанування професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, проходження практичної підготовки, участі у професійно-орієнтованих заходах тощо. Саме в цей період важливо максимально наповнити зміст професійної підготовки активними формами і методами навчання із більш виразною професійною спрямованістю. Щоб знання, отримані під час навчання у ВНЗ, не втратили особистісний смисл для студентів не варто виривати їх з контексту майбутньої професійної діяльності, а максимально наблизити їх до неї. Підтвердженням цього є думка І. Жукова. Науковець вважає, що при реалізації контекстного навчання зміст навчальної діяльності має формуватися із врахуванням логіки навчальних предметів та моделі професіонала, тобто логіки майбутньої професійної діяльності. При цьому акцент варто робити не тільки на розвиток особистості, але і на формуванні професійної мотивації майбутнього фахівця [5, с. 9]. Орієнтація на модель майбутнього фахівця з соціальної роботи під час планування змісту навчальної діяльності сприяє розвитку професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників і мотивованому засвоєнню знань, що розуміються студентами не як набір наукових теорій, а як засіб вирішення професійних завдань.



Студент при реалізації контекстного підходу до навчання виступає у ролі суб'єкта навчального процесу, при цьому займає суто діяльну позицію, «предмет якої поступово перетворюється із навчальної в практико-професійну» [8, с. 70–71]. Цей процес (процес трансформації) відбувається через реалізацію динамічної моделі руху діяльності студента від власне навчальної (лекції, семінарські, лабораторні заняття, самостійна робота), квазіпрофесійної (спецкурси, ділові і дидактичні ігри, моделювання та аналіз професійних ситуацій, кейс-метод) та навчально-професійної (курсів та магістерські роботи, виробнича практика, стажування) до професійної діяльності [3, с. 3–57]. Варто зазначити, що кожен вид діяльності має свою спрямованість. У навчальній діяльності майбутні соціальні працівники, в основному, засвоюють професійно важливу інформацію, у квазіпрофесійній – моделюють предметний і соціальний аспекти майбутньої професійної діяльності, у навчально-професійній – занурюються у діяльність, характерну для представників професії. Поступовий перехід від одного виду діяльності до іншого дозволяє оволодіти теоретичними знаннями, сформувати вміння їх практичного застосування, засвоїти норми і цінності та, в результаті, набути досвід професійної діяльності, що сприяє поступовому входженню студента-майбутнього соціального працівника в професію.

Правильне та ефективне планування і реалізація активних форм та методів контекстного навчання під час опанування професійно-орієнтованих навчальних дисциплін дозволяє студенту – майбутньому соціальному працівнику зануритися у його майбутню професійну діяльність; отримати нові знання із обраної спеціальності; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів; проаналізувати та спроектувати технологію вирішення реальних професійних ситуацій, змоделювати життєві та виробничі ситуації; сформувати позитивну мотивацію до навчання та усвідомити власні цілі в процесі оволодіння майбутньою професією.

Глибокий аналіз помилок студентів під керівництвом досвідченого викладача знижує ймовірність їх повторення в реальній професійній дійсності, що відповідно скорочує процес адаптації молодого фахівця до виконання професійної діяльності.

У відповідність зазначеним активним формам і методам навчання студентів можна поставити три моделі підготовки фахівців: семіотичну, імітаційну та соціальну [1; 9. с. 158–163.]. Семіотична модель базується на системі завдань, які передбачають роботу із письмовими або вербальними текстами як знаковими системами і сприяють засвоєнню знань в межах навчальних дисциплін. Основним видом діяльності студента є мовленнєва: читання, письмо, говоріння та аудіювання. Реалізація імітаційної моделі в навчальному процесі дозволяє співвідносити завдання зі сферою майбутньої професійної діяльності. Інформація виступає засобом регуляції професійної діяльності, завдяки чому набуває для майбутніх соціальних працівників особистісного змісту. Соціальна модель навчання базується на системі завдань, представлених у вигляді проблемних ситуацій, у яких відображає сфера майбутньої професійної діяльності, особливості взаємодії із колегами, представниками проблемних груп. Використання активних форм і методів навчання для розв'язання запропонованих проблемних ситуацій сприяє процесу занурення студентів спеціальності «Соціальна робота» у їхню майбутню професійну діяльність, що, в свою чергу, формує у них як предметну, так і професійну компетентність.

Варто зазначити, що соціальна модель навчання найбільш точно відображає предметний та соціальний аспекти професійної діяльності фахівця з соціальної роботи, завдяки чому стимулює студентів до засвоєння професійних знань, формування ціннісних орієнтацій, розвиток якостей та здібностей, характерних для представників майбутньої професії.

Отже, застосування контекстного навчання при підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи у вищому навчальному закладі дає змогу:

- моделювати професійну діяльність майбутніх соціальних працівників у процесі їх підготовки у ВНЗ через реалізацію традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання при вивченні навчальний предметів;

- інтегрувати навчальну, наукову та професійну діяльність у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників;
- стимулювати та розвивати пізнавальну і професійну мотивацію студентів спеціальності «Соціальна робота», засвоювати нові знання крізь призму аналізу і розв'язання ними змодельованих професійних ситуацій;
- поєднувати на заняттях індивідуальні та колективні форми роботи, що дозволяє студентам здійснювати обмін інтелектуальним та особистісним потенціалом;
- накопичувати досвід застосування навчальної інформації у процесі реалізації професійної діяльності і дозволяє перетворювати її в особисто значущу у процесі формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника;
- гуманізувати навчальний процес, поставивши в його центрі особистість та індивідуальність майбутнього фахівця з соціальної роботи;
- налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію, при якій студент виступає суб'єктом пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності [2].

Контекстне навчання надає цілісності, організованості і практичності системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Контекстне навчання забезпечує перехід, трансформацію пізнавального змісту знанням, що засвоюються, на практичні, професійні вміння і навички.

#### Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 206 с.
2. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : [монография] / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 300 с.
3. Вербицкий А. А. Контекстное обучение : теория и технологии / А. А. Вербицкий // Новые методы и средства обучения. Педагогические технологии контекстного обучения / Под ред. А. А. Вербицкого. – М. : Знание, 1994. – №2 (16). – С. 3–57.
4. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.
5. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Жукова. – М., 2011. – 22 с.
6. Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – М., 2009. – № 3. – С. 87–91.
7. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Марчук. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.
8. Скворцова С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 35. – С. 36–71.
9. Ткаченко О. А. Контекстне навчання у форматі «справожиттєвого» підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти / О. А. Ткаченко // Горизонти образования. – 2010. – № 2 (30). – С. 158–163.
10. Johnson E. B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p.

*The article has made an attempt to analyze the features of professional training of future social workers based on the context-based approach. On the analyses of professional literature in the research sphere it has been found out that context-based study is understood as the study in which the whole system of teaching forms, methods and means of education is used to model the substantive and social content of a*

future career; it is implemented not just as learning, but forming of the subject-professional and socially significant qualities of a future specialist by highlighting his active role in the learning process. The author emphasizes on the important role of student in the context-based learning process and determines the basic models (semiotic, imitation and social) of context-based learning. The process of transformation of received knowledge while studying at higher educational establishment into practice (from training, so-called professional, educational and occupational to the professional) is crucial; defines the paper basic methods of context-based learning (lectures, seminars, laboratory and independent work, business and educational games, simulations and Ex-Ante Analysis of professional situations, case-method, coursework and graduate work, internships).

**Key words:** contextual approach to education, training, professional activities, training activities model, the method of contextual learning.

УДК 73. 66(73)

Ольга Сорока  
Olha Soroka

## ДІАГНОСТИКА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

### DIAGNOSTICS OF FUTURE SOCIAL WORKERS' MANAGEMENT CULTURE

У статті розкрито зміст поняття «управлінська культура»; визначено структуру управлінської культури соціальних працівників, представлену ціннісно-мотиваційним, когнітивно-операційним і особистісним критеріями. Охарактеризовано діагностичний інструментарій для дослідження означеного феномену; представлено результати діагностики.

**Ключові слова:** управлінська культура, соціальні працівники, діагностика, критерії, рівні сформованості управлінської культури.

Сучасні складні завдання українського суспільства вимагають нового рівня розуміння теорії і практики управління соціальними системами. Наявність різноманітних соціальних установ вимагає створення гнучкої системи управління. Отже, постає питання формування управлінської культури майбутніх соціальних працівників – творчих, активних, підприємливих, здатних самостійно вирішувати різноманітні завдання в складних нестандартних умовах. Окрім знань у галузі соціальної педагогіки, психології, технологій соціальної роботи, вони повинні бути підготовлені до здійснення управлінської діяльності.

Необхідно також враховувати думку дослідників Ю. Льоніної [3], Л. Міщик [4], які стверджують, що соціальний працівник може працювати не тільки в педагогічних сферах, а й у структурі управлінської діяльності. Свою професійну діяльність він може зреалізувати в різноманітних установах, які за відомчою приналежністю можна класифікувати на установи освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, комітетів у справах сім'ї та молоді, установи, що належать до системи органів внутрішніх справ і юстиції тощо.

Проблеми управління соціальними системами вивчаються фахівцями різних профілів. Теоретичні основи менеджменту як специфічної професійної діяльності розглядали М. Альберт, М. Вудкок, Р. Дафт, Г. Кунц, М. Мескон, Ф. Хедоурі та ін. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розкрито в працях А. Капської, О. Карпенко, Л. Коваль, Л. Міщик, Т. Петрочко, В. Поліщук та ін. Дослідження Л. Васильченко, А. Губи, С. Королюк, В. Медведь, Р. Шаповал, М. Якібчук, О. Яркового присвячені формуванню і розвитку управлінської культури фахівців різних галузей.

Мета дослідження – діагностувати рівень управлінської культури майбутніх соціальних працівників.

Для конкретизації та уточнення звернемося, передусім, до висвітлення наукової категорії «управлінська культура» у науковій літературі. Зокрема, Л. Васильченко розуміє управлінську культуру як «цілісну властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культууроцілісність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника» [1, с. 16].

Згідно з формулюванням Н. Сидоренко, культура управління є цілісною системою організації та здійснення управління, що включає сукупність знань, їх структуру та глибину, морально-етичні норми, ставлення до праці, навички в організації праці та виконанні її окремих елементів, уміння володіти собою й розуміти особливості людей, які працюють разом [6, с. 64]. Як свідчать науковці [5, с. 103], управлінська культура є складовою загальної культури і поєднує в собі мистецтво керівництва і мистецтво виконання. О. Денищик характеризує управлінську культуру як комплекс знань про систему цінностей і мету діяльності організації; шляхи та засоби досягнення її, правила і норми ділової поведінки, які визначають характер, зміст та найбільш ефективні засоби, форми і методи праці. Управлінська культура включає також мудрість керівництва та мистецтво спілкування, мудрість прийняття правильного рішення й мистецтво його виконання [2, с. 188].

У нашому дослідженні притримуємося думки, що управлінська культура соціального працівника – це динамічне системне утворення, що містить комплекс знань, умінь і навичок, а також особистісні й професійні якості, мотиви та ціннісні орієнтації, що забезпечують ефективність здійснення професійної діяльності.

У процесі аналізу проблеми формування управлінської культури майбутніх соціальних працівників було проведено експериментальне дослідження з метою визначення їх рівня управлінської культури і необхідності вдосконалення професійної підготовки. Дослідження проводилося на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. У експерименті взяли участь 36 студентів 4-го курсу спеціальності «Соціальна робота» психолого-педагогічного відділення Інституту педагогіки і психології.

Визначення рівня сформованості управлінської культури майбутніх соціальних працівників можливе за наявності чіткої критеріальної бази. Відповідно, намагалися виокремити критерії та виділити рівні сформованості управлінської культури, а саме:

- ціннісно-мотиваційний (ціннісні орієнтації майбутніх соціальних працівників та мотиви управлінської діяльності);
- когнітивно-операційний (наявність управлінських знань, умінь і навичок);
- особистісний (сформованість особистісних і професійних управлінських якостей і стилю управління у майбутніх соціальних працівників).

Сукупність визначених критеріїв сформованості управлінської культури майбутніх соціальних працівників дає змогу охопити всі сутнісні характеристики досліджуваного феномена. Так, з метою вивчення ціннісних орієнтацій запропонували студентам визначити власні орієнтації, які б могли їм допомогти у майбутній професійній діяльності. Результати засвідчили, що ціннісні орієнтації майбутніх соціальних працівників суттєво різняться, хоч і мають певні спільні риси. Так, об'єднує ціннісні орієнтації спрямованість на професійну управлінську компетентність як готовність успішно виконувати управлінські функції – 77,7 % студентів виявили бажання працювати в соціальній сфері, але займати при цьому керівні посади, тобто виконувати управлінські функції – організовувати, приймати рішення, контролювати тощо.

Гуманність і людяність визначили четверо студентів, що склало 33,3 % респондентів. Проте майбутні соціальні працівники виявилися менш орієнтованими на суспільні моральні якості – чесність, справедливість, доброту, милосердя, альтруїзм (їх уважають важливими тільки 25 % студентів), що свідчить про втрату певною мірою сучасним студентством гуманістичних орієнтацій. На жаль, досить низькими є показники спрямованості на постійний, безперервний, поступальний розвиток особистості, неперервну освіту, самовдосконалення, що склало 16,6 %. Студенти пояснювали це тим, що немає потреби розвиватися, оскільки це вимагає матеріальних затрат, наприклад, на навчання у тренінгових групах, і не завжди виправдовує себе.

З метою визначення ролі мотивації самовдосконалення та саморозвитку в ієрархії мотивів формування управлінської культури запропонували майбутнім соціальним працівникам проранжувати відповідні мотиви, на перше місце поставивши найбільш значущий мотив.



Обчислили середній ранг мотивів формування управлінської культури майбутніх соціальних працівників (табл. 1).

Для майбутніх соціальних працівників найбільш значущими виявилися мотиви власного реального внеску в підвищення якості власного життя, тобто, мотиви, пов'язані з матеріальним благополуччям, можливістю зробити кар'єру, впливати на інших людей. Натомість мотиви, пов'язані з особистісним зростанням, самовдосконаленням, самоосвітою, духовним збагаченням, виконання обов'язку перед суспільством не є в пріоритетах.

Таблиця 1

**Визначення ієрархії мотивів формування  
управлінської культури майбутніх соціальних працівників  
(за модифікованим варіантом методики О. Бондарчук, Л. Карамушки)**

Мотиви формування управлінської культури	Ранг мотивів
1. Зробити кар'єру, використовуючи управлінські знання, вміння й навички для забезпечення професійного зростання	1
2. Досягти визнання за рахунок управлінських знань, умінь і навичок	3
3. Впливати на інших	2
4. Забезпечувати духовний і культурний розвиток дітей і підлітків, спираючись на обґрунтовані методи та підходи	18
5. Виконувати обов'язок перед суспільством завдяки здійсненню ефективної професійної діяльності	19
6. Здобути більше матеріальних можливостей та пільг завдяки здійсненню професійної діяльності	4
7. Пізнавати свої особистісні якості та усвідомлювати їх вплив на процеси професійної діяльності	17
8. Розширювати коло спілкування через навчання на різних курсах і тренінгах	5
9. Більш плідно реалізовувати власні ідеї завдяки активізації професійної діяльності	6
10. Уникати неприємностей з боку керівництва у разі невідповідності управлінської культури сучасним вимогам	16
11. Підвищувати якість професійної діяльності за рахунок удосконалення управлінських умінь та навичок, озброєння сучасними знаннями та інноваційними технологіями	12
12. Сприяти підвищенню професійної діяльності	7
13. Планувати роботу на основі сучасних вимог	14
14. Досягати визнання, спираючись на обґрунтовані методи та підходи формування позитивного іміджу	8
15. Організувати власну професійну діяльність	10

16. Особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіта, духовне збагачення	9
17. Самоактуалізація в професійній діяльності	11
18. Здійснювати контроль за якістю професійної діяльності	13
19. Особистісна саморегуляція та самоконтроль у професійній діяльності	15

Діагностика рівнів управлінської культури за когнітивно-операційним критерієм дала змогу зробити висновок про недостатню теоретичну обізнаність майбутніх соціальних працівників з теорії управління. Рівень теоретичної підготовки студентів визначали згідно з оцінками за екзамен з дисципліни «Менеджмент соціальної роботи». Результати представлені в табл. 2.

Таблиця 2

### Екзаменаційні оцінки з курсу «Менеджмент соціальної роботи»

Оцінка			Абс.	%
За системою ТНПУ	За шкалою ECTS	За національною системою		
90-100	A	5 (відмінно)	6	16,6
85-89	B	4 (дуже добре)	-	-
75-81	C	4 (добре)	9	25
69-74	D	3 (задовільно)	12	33,4
60-68	E	3 (достатньо)	9	25
35-59	Fx	2 (незадовільно)	-	-
1-34	F	2 (незадовільно)	-	-

Так, високий рівень управлінських знань був виявлений лише в 16,6 % майбутніх соціальних працівників. Більшість студентів загалом орієнтувалися в питаннях з теорії управління. Коло теоретичних знань, якими найкраще володіли майбутні соціальні працівники, охоплювало питання про здійснення єдиного управлінського циклу, реалізації основних управлінських функцій.

Оцінювання управлінських умінь здійснювали в процесі проходження студентами професійної практики, завдання якої були логічним продовженням теоретичних знань, отриманих у процесі вивчення курсів «Теоретичні і прикладні засади менеджменту» і «Менеджмент соціальної роботи» (табл. 3).

Таблиця 3

### Оцінки з професійної практики

Оцінка			Абс.	%
За системою ТНПУ	За шкалою ECTS	За національною системою		
90-100	A	5 (відмінно)	6	16,6

85-89	B	4 (дуже добре)	6	16,6
75-81	C	4 (добре)	24	66,8
69-74	D	3 (задовільно)	-	-
60-68	E	3 (достатньо)	-	-
35-59	Fx	2 (незадовільно)	-	-
1-34	F	2 (незадовільно)	-	-

Рівень управлінських умінь і навичок засвідчив дещо кращі показники. Так, практичні завдання були оцінені у більшості студентів на «добре» (66,8%), «дуже добре» (16,6%) і «відмінно» (16,6%).

Оцінка рівнів управлінської культури за особистісним критерієм передбачала виявлення особистісних і професійних управлінських якостей майбутніх соціальних працівників та стилю управління. Визначення особистісних і професійних управлінських якостей проводили у формі ділової гри. Студенти мали по черзі називати одну особистісну, іншу професійну управлінську якість і так само по одній якості людини, яку вони визначали самостійно. Таким чином, змогли скласти своєрідний професійний портрет групи, список особистісно-професійних управлінських якостей студентів. Серед особистісних називали впевненість, цілеспрямованість, бажання досягнути високих результатів. До числа професійних були віднесені емоційна стійкість у конфліктних ситуаціях, співпереживання, грамотна психологічна поведінка, що передбачає наявність умінь впливати на людей, маніпулювати ними, адекватно реагувати на критику тощо.

Показником рівня управлінської культури є стиль управління. Констатуємо, що нова культура управління зорієнтована на демократичний стиль, що ґрунтується на гуманістичних засадах теорії управління і визначається процесами демократизації життєдіяльності соціальної установи.

Для визначення стилю управління запропонували студентам пройти модифіковану методику самооцінки стилю керівництва В. Машкова [7]. Специфіка методики полягає в тому, що вона дає змогу визначити стилі керівництва не експертним способом, а за допомогою самооцінки. Так, половина студентів (50 %) обрали ліберальний стиль управління, який характеризується небажанням працювати з іншими людьми, невпевненістю у собі, імпульсивністю, безпринципністю, невмінням відстоювати власну точку зору, відсутністю цілей і конкретних планів. Інколи можливо потурання, загравання навіть панібратство у відносинах з іншими студентами.

Демократичний стиль був визначений у 33,4 % респондентів. Їхня поведінка відрізнялася бажанням співпрацювати і вислуховувати поради, жити інтересами колективу, проявляти турботу до інших, довіряючи їм, використовуючи переконання та примус, прислухатися до думок інших студентів. Також цей стиль характеризується умінням переконувати і надавати моральну підтримку, бути справедливим і тактовним у суперечці, розвивати гласність і критику, попереджати конфлікти і створювати доброзичливу атмосферу в колективі. Лише у шести студентів (16,6 %) був виявлений авторитарний стиль, який свідчить про самовпевненість, упертість, прагнення доводити почату справу до кінця, критикувати «тих, хто відстає», гарні лідерські якості, небажання слухати пропозиції інших, непохитність і рішучість у судженнях, енергійність і жорсткість у вимогах, нехтування громадською думкою.

Як відомо, механізмом переведення якісних показників у кількісні слугують рівні. У науковій психолого-педагогічній літературі виокремлюють здебільшого три рівні сформованості означуваного феномену: низький, середній та високий. Між вказаними рівнями пропонують виокремити низку проміжних рівнів. Отже, згідно з цим підходом та ґрунтуючись на виокремлених критеріях і показниках сформованості управлінської культури майбутніх соціальних працівників були, виявлені такі рівні: високий, достатній, середній, нижче середнього, низький. Кожний визначений рівень містить певні описові характеристики сформованості управлінської культури майбутніх соціальних працівників. Розглянемо їх детальніше.

Високий рівень управлінської культури характеризується орієнтацією на високі загальнолюдські та професійні цінності; визначальними є соціальні мотиви; сформована система знань, умінь і навичок з теорії управління. Студент надає перевагу демократичному стилю управління, прагне до створення єдиної команди, в якій позиціонує себе як лідера.

Для достатнього рівня управлінської культури характерними є гуманістична спрямованість особистості; переважають соціальні мотиви. Студент володіє достатніми знаннями, вміннями і навичками з теорії управління; надає перевагу демократичному стилю управління; намагається об'єднати студентський колектив навколо творчого активу, проте позиціонує себе «над колективом».

Середній рівень управлінської культури визначається зовнішньою мотивацією професійної діяльності. Студент загалом володіє знаннями, вміннями і навичками з теорії управління, проте відчутна недостатня теоретична обізнаність щодо управління власною діяльністю. У взаєминах із колективом надає перевагу авторитарному стилю управління.

Рівень управлінської культури «нижче середнього» характеризується переважанням зовнішньої мотивації професійної діяльності. Загалом у студента сформовані базові знання, вміння та навички з теорії управління, проте вони в більшості випадків поверхневі. У взаєминах зі студентським колективом надає перевагу авторитарному або ліберальному стилю управління.

Низький рівень управлінської культури засвідчує наявність переважно особистісної спрямованості ціннісних орієнтацій, зовнішньої мотивації професійної діяльності. Відзначається недостатність теоретичних знань, умінь і навичок із теорії управління. Студент вважає, що управління загалом не вимагає спеціальної підготовки. У взаєминах зі студентським колективом надає перевагу авторитарному або ліберальному стилю управління.

Загалом за результатами діагностики згідно з визначеними критеріями та показниками сформованості управлінської культури учасники експерименту розподілилися за рівнями таким чином (табл. 4).

Таблиця 4

**Розподіл студентів за рівнями управлінської культури  
майбутніх соціальних працівників**

Рівень управлінської культури	Абс.	%
Високий	-	-
Достатній	-	-
Середній	15	41,6
Нижче середнього	12	33,4
Низький	9	25
Разом	36	100

Високий і достатній рівні не були виявлені у жодного студента, середній рівень був визначений у 41,6% респондентів, нижче середнього – у 33,4% студентів.

Отже, результати діагностики засвідчили, що більшість майбутніх соціальних працівників мають середній або нижче середнього рівень управлінської культури. Результати проведеної роботи поставили перед нами завдання розробки тренінгової програми, що зможе підвищити рівень управлінської культури майбутніх соціальних працівників.

**Список використаних джерел**

1. Васильченко Л. Професійна компетентність керівника школи / Л. Васильченко, Д. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.
2. Денищик О. І. Управлінська культура державних службовців: деонтологічний аспект / О. І. Денищик // Вісн. Хмельн. ін-ту регіон. упр. та права. – 2003. – № 2. – С. 186–192.
3. Лєніна Ю. А. Соціальний педагог в сфері професійної діяльності / Ю. А. Лєніна // Ученые записки социального института. – 1998. – № 4. – С. 41–49.
4. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Л. І. Міщик. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.



5. Нижник Н. Управлінська культура: теоретичне поняття чи управлінська поведінка? / Н. Нижник, Л. Пашко // Політичний менеджмент. – 2005. – №5 (14). – С. 103–113.
6. Сидоренко Н. С. Культура державного управління як вид культури (субкультури): структурний аналіз / Н. С. Сидоренко // Держава та регіони. Серія: Державне управління. – 2009. – № 4. – С. 62–67.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – С. 323–326.

*The article discovers the term «management culture» which is defined as dynamic system of formation that is a complex of knowledge, skills and abilities. Also it has personal and professional qualities, motives and value system that provide the efficiency of the realization of social worker's professional activity. The author defines the structure of social workers' management culture that is presented by valuable and motivational, cognitive and operative, and personal criteria. The paper presents the results of experimental research that was conducted on the basis of Ternopil national Volodymyr Hnatyuk pedagogical university. 36 senior students of psychological and pedagogical department of the Institute of pedagogy and psychology specialising in «Social work» took part in the experiment. Valuable and motivational criterion was defined by means of management culture's motives and students' personal orientation and motivation. Cognitive and operative criterion is presented by management knowledge, skills and abilities being checked during studying such subject as «Social work management» and undertaken an internship. Personal criterion of management culture provides a disclosure of personal and professional managerial qualities of future social workers and their management style (by means of V. Mashkova's technique of self-appraisal of manager's style). Based on defined criteria and indices of formedness of future social workers' management culture it was distinguished five levels: high, satisfactory, medium, lower medium, low. According to the diagnostics' results, most of future social workers have got medium or lower medium levels of management culture.*

**Key words:** management culture, social worker, diagnostics, criteria, levels of formedness of management culture.

УДК 378. 14:004

Галина Черній  
Halyna Chernii

## МАСОВІ ВІДКРИТІ ОНЛАЙН КУРСИ ЯК СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІЗ ТУРИЗМУ

### MASS ONLINE OPEN COURSES AS A MODERN TRAINING MEANS OF BACHELORS IN TOURISM

*У статті розглянуто масові відкриті онлайн курси (МВОК) як сучасний засіб електронного навчання. Проаналізовано світовий досвід створення та роботи онлайн курсів для фахівців у сфері туризму та гостинності на таких всесвітньо відомих платформах, як Coursera, edX, Alison та Iversity.*

**Ключові слова:** електронне навчання, масові відкриті онлайн курси (МВОК), туризм, гостинність, підготовка фахівців.

Швидкість, з якою розвивається світова спільнота, вимагає від фахівців безперервного та сталого навчання, розвитку та самовдосконалення. На жаль, освітня система України на цьому

етапі свого розвитку не може забезпечити українське суспільство належними умовами для створення конкурентоспроможності на світовому ринку праці. В світі великої популярності набуває електронне навчання та масові відкриті онлайн курси (укр. МВОК; англ. Mass Open Online Courses – MOOC). Саме їх існування та надзвичайна популярність дає змогу постійно вчитися та розвиватися фахівцям будь-яких галузей. Світовими лідерами електронного навчання є США та Канада. Саме вони були піонерами в створенні платформ для МВОК, та саме жителі США охоплюють 40% всієї аудиторії МВОК. Серед Європейських країн лідерами є Великобританія, Німеччина, Італія та Франція. Частка ж студентів з України ледве сягає 1,5%.

Виступаючи в якості повної заміни або як доповнення до традиційного навчання, асинхронне електронне навчання є, мабуть, найбільш швидко зростаючим сегментом у сфері вищої освіти США. Останні дослідження в США показують, що електронне навчання, виступаючи в якості повної заміни традиційного навчання, має в середньому щорічне збільшення чисельності студентів і охоплює трохи менше 20% усіх студентів у період між 2002 і 2008 роками, приблизно 300 000 викладачів займаються електронним навчанням (у тому числі у США в 2008 році від 20 до 25 % студентів реєструвалися хоча б в одному онлайн-класі) [3, с. 51].

Масові онлайн відкриті курси розширюють освітній простір студентів, які там навчаються, надаючи їм доступ до розмаїття кращих курсів передових університетів, ігноруючи державні й регіональні межі, насамперед, за рахунок перехрещення різних інформаційних потоків; розширюють можливості спілкування з різними людьми різних країн і культур у процесі виконання спільних проектів і взаємного оцінювання один одного; уможливають повторний перегляд навчальних матеріалів та актів комунікації, їх подальше вивчення за рахунок збереження всіх матеріалів курсу в архівах [6-7].

Сьогодні світовий туризм загалом, та туризм в Україні зокрема, є галуззю, що стало та швидко розвивається, проте страждає від нестачі висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців. Отож, вирішення проблеми якісної професійної підготовки фахівців сфери туризму є нагальною проблемою, якій в українській системі освіти приділяється недостатня увага.

Створенням та впровадженням масових відкритих онлайн курсів в Україні займаються І. Приймаченко та О. Молчановський, що є засновниками першої української платформи для МВОК Prometheus, а також розробники ще однієї української платформи «EdEra» І. Філіпов та А. Ільчук. Проблемами та перспективами застосування електронного навчання у вищій освіті, та масових відкритих онлайн курсів займаються Л. Ф. Панченко, В. Н. Кухаренко, Н. М. Кіяновська. Через те, що МВОК уже давно набув значного поширення в європейських країнах та США, багато закордонних учених приділяють увагу застосуванню МВОК у вищій освіті загалом, та в підготовці фахівців з туризму зокрема. Серед них: Л. Кантоні (Lorenzo Kantoni), Н. Калбаска (Nadzeja Kalbaska), М. Сигала (Marianna Sigala), Л. Ломіне (Loykie L. Lominé) та ін.

Мета статті полягає в аналізі світового досвіду використання масових відкритих онлайн курсів та обґрунтуванні доцільності та необхідності впровадження МВОК у систему підготовки бакалаврів із туризму.

Спроби дистанційного навчання мають досить довгу історію. Перші можливості для отримання освіти дистанційно створила пошта в середині XIX ст. Поява радіо та телебачення дала новий поштовх дистанційній освіті та значно пришвидшила її. І лише початок XXI століття зробив дистанційну освіту інтерактивною, ефективною та справді швидкою, тобто такою, що може скласти достойну конкуренцію традиційній освіті.

Термін «масовий відкритий дистанційний курс» ввів Джордж Сіменс в 2008 р Предикат «масовий» відноситься, перш за все, до числа студентів (наприклад, курс, у якому вчиться 200 студентів, таким не є). У тому ж році він провів свій перший дистанційний курс, присвячений питанням нової теорії навчання – коннективізму [5, с. 94].

МВОК (масовий відкритий онлайн курс) – термін, що застосовується для опису веб-технологій, що дають змогу викладачам створювати віртуальні класи з тисячами студентів. Типові МВОК є чітко структурованими за типом завдань та можливістю виконання цих завдань в часі. Зазвичай, такі курси діляться на «тижні», тобто певну кількість інформації, яку студент має осягнути, та певну кількість завдань, яку він має виконати протягом тижня. Завдання ж найчастіше включають в себе міні-лекції по 10-20 хвилин, інтерактивні завдання, завдання практичного спрямування, вікторини, тести та форум, на якому студенти мають змогу в інтерактивному режимі задати запитання викладачу, а також обмінюватися враженнями та інформацією з колегами-студентами.

Основною метою МВОК було забезпечити масовість освіти, тобто залучити до неї якомога більше населення, що не мають належного рівня освіти. Проте, на відміну від очікувань, МВОК стали популярними саме серед освічених людей (студентів вищих навчальних закладів, або тих, хто вже має вищу освіту), 30-35 років. Це, на нашу думку, пояснюється усвідомленням цією когортою людей необхідності в постійному розвитку та самовдосконаленні, а також в безперервному підвищенні своєї професійної кваліфікації та розширенні кругозору.

Л. Кантоні [2] класифікує наявні онлайн курси за їх організацією-засновником. Він виокремлює академічні курси, корпоративні курси, курси, створені агентствами з управління туризмом та незалежні курси. Розглянемо детальніше кожен з видів.

Академічні курси – онлайн навчання, що організовано офіційно зареєстрованим академічним навчальним закладом. Сюди можна віднести навчальну програму з управління гостинністю та туризмом Шеффілдського університету та програму з управління туризмом при Технологічному інституті в Нельсон-Мальборо.

Корпоративні курси – програма інтерактивного навчання, створена компанією або установою, що працює в туристичній галузі та використовує цей курс для онлайн навчання своїх співробітників, а також туристичних агентів, які займаються розповсюдження їхнього туристичного продукту. Прикладами таких курсів є програми Північноамериканської академії корпоративного навчання.

Курси, організовані агентствами з управління туризмом як національного, так і регіонального та місцевого рівнів, що мають на меті підготовку фахівців (гуроператорів і туристичних агентів), котрі займаються «продажем» країни як туристичного напрямку. Наприклад, у Південній Африці діє Експертний курс з туризму, а в Швейцарії функціонує Швейцарська туристична академія.

До четвертої категорії належать так звані незалежні курси, що належать третім особам, які не мають прямого академічного, наукового, ділового або організаційного зв'язку з туристичною сферою, проте тематика яких належить до індустрії туризму та гостинності. Наприклад, курси приготування вишуканої їжі, або ж курси з екотуризму [4, с. 265].

Незважаючи на досить коротку історію існування, МВОК, уже є надзвичайно популярними та щороку їх популярність лише зростає. За даними сайту [classcentral.com](http://classcentral.com) – порталу, що присвячений пошуку, аналізу та новинам в сфері МВОК, в 2015 році на МВОК підписалися більше користувачів, ніж за всі три роки існування МВОК (починаючи з 2011, коли розпочав роботу МВОК Стенфордського університету). За статистичними даними, кількість користувачів, що записалася хоча б на один онлайн курс сягнула 35 мільйонів чоловік.

Coursera є найбільшою платформою МВОК в світі. За рік кількість студентів зросла на 7 мільйонів, отож загальна кількість користувачів сягнула 17 мільйонів чоловік. Вперше в історії, ринок МВОК у світі зріс швидше, ніж Coursera. Ще минулого року, кількість користувачів платформи МВОК Coursera була більшою, ніж всіх інших платформ МВОК разом узятих. Це, на нашу думку, свідчить про те, що зростає не лише кількість зацікавлених у дистанційній онлайн освіті, але й збільшується і кількість платформ, що пропонують онлайн курси та розширюється географія поширення МВОК.

Світовими лідерами масових відкритих онлайн курсів є платформи Coursera, edX, Udacity та Iversity, розроблені провідними університетами світу. Coursera та Udacity є творінням професорів Стенфордського університету, edX заснували в МІТ і Гарварді, Iversity розроблено в Гумбольдському університеті. Проте цей список успішних МВОК аж ніяк не є вичерпним. Розглянемо ці платформи на наявність та сутність курсів для підготовки фахівців для туристичної сфери.

Coursera визнана лідером світових МВОК, адже є чи не найпершою та найбільшою платформою для МВОК у світі. Проте огляд курсів, що пропонується на ній, дає змогу зробити висновок, що курсів, які могли б бути використані для підготовки фахівців з туризму, майже не існує. Єдиним курсом, що має стосунок до туризму є франкомовний курс «Gestion des aires protégées en Afrique» ("Управління природоохоронними районами Африки»), що не може бути базовим у підготовці фахівців туристичної галузі.

edX ще одна платформа МВОК, що, як і Coursera, розроблена в США навесні 2012 року. Ця платформа пропонує цікавий безкоштовний курс «Hospitality and Tourism in China: A Global Perspective» ("Гостинність та туризм в Китаї: глобальна перспектива») тривалістю 6 тижнів, що створений Політехнічним університетом Гонконгу (the Hong Kong Polytechnic University). Курс ведуть провідні китайські фахівці англійською мовою, проте відео супроводжується китайськими субтитрами. Цей курс досліджує сьогодення і майбутній розвиток тенденцій у сфері туризму і готельного бізнесу в Китаї. Курс дає поради та рекомендації туристам та фахівцям туристичної галузі, розповідає, як працюють туристичні підприємства в Китаї, досліджує вплив Китаю на світовий туризм та його економічні, соціально-культурні та екологічні наслідки.

Найбільше курсів з туризму пропонує платформа Alison, розроблена в Ірландії визнаним фахівцем у галузі МВОК Майком Фріреком (Mike Feerick). Сьогодні ця платформа пропонує найбільше професійних курсів з різних аспектів туризму:

1. English for Tourism – Restaurant Service (Англійська для туризму – Ресторанне обслуговування).
2. Diploma in International Tourism with English Language Studies (Дипломний курс з міжнародного туризму з поглибленим вивченням англійської мови для сфери туризму).
3. Advanced Diploma in Tourism and Hospitality Management (Диплом в галузі менеджменту туризму та гостинності).
4. Tourism – Introduction to Retail Travel Sales (Туризм – вступ до роздрібних продажів в туризмі).
5. Diploma in Tourism Studies (Дипломний курс зі спеціальності «Туризм»).
6. English for Tourism – Tourist Information and Guided Tours (Англійська для туризму – Туристична інформація та екскурсійні тури).
7. Tourism – Introduction to Travel Patterns and Destinations (Туризм – Вступ в туристичні маршрути та дестинації).
8. Introduction to the Development of the Tourism Industry (Вступ до розвитку туристичної індустрії).
9. Tourism Industry – Sectors and Career Development (Туристична індустрія – галузі та розвиток кар'єри..)
10. Tourism – Marketing and Promotion (Туризм – Маркетинг та просування продажів).

Найбільш професійно зорієнтованим МВОК у сфері туризму, є швейцарський курс «eTourism: Communication Perspectives» (eТуризм – комунікативні перспективи) розроблений професором Лоренцо Кантоні та розміщений на німецькій платформі Iversity. Вперше цей курс був проведений в жовтні 2015 року, а наступна сесія відбудеться восени 2016 року. Він є початком великого дослідження швейцарських вчених впливу інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на викладання в сфері туризму та на туристичну галузь в цілому. Курс охоплює вісім тижнів роботи та є абсолютно безкоштовним та доступним всім бажаючим. Засновники курсу передбачають, що для його освоєння необхідно 3 години роботи на тиждень.



Незважаючи на те, що курс є досить вузько професійно спрямованим, він не вимагає наявності попередніх знань та вмій студентів. Засновники курсу вважають, що такий курс буде цікавим, у першу чергу, здобувачам у сфері туризму і гостинності, а також науковцям, дослідникам, туристичним менеджерам, всім, хто працює в галузі туризму та гостинності, та, навіть, політикам. Курс містить відео субтитри та відео стенограми англійською, спрощеною китайською, іспанською та італійською мовами.

Автори курсу обіцяють, що по завершенню роботи над курсом, студенти будуть:

- знати сучасні додатки та технології туризму;
- знати, як зіставити різні комунікаційні заходи в секторі туризму;
- знати, як запустити тест юзабіліті і як зробити аналіз випадків використання веб-сайту або застосування мобільного додатку;
- знати, як планувати, управляти і оцінювати пов'язані з електронним веденням діяльності, особливо коли справа доходить до аналізу онлайн-репутації туризму;
- знати про важливу роль, яку відіграють спілкування та ІКТ в сфері туризму і готельного бізнесу.

Курс складається з восьми тем, кожна з яких читає один з викладачів засновників. Тема складається обов'язково з теоретичної та практичної частин (case study). Кожна тема містить 2 відео, записаних викладачами, короткі читання, вікторина та тести для самооцінки, форуми і простір для обміну думками та спілкування між учасниками, вправи, індивідуальні та групові завдання, Додаткові матеріали для поглиблення знань, а також заключний тест. Окрім записаних відео, студентам пропонуються щомісяця онлайн зустрічі з викладачами та асистентами.

Створені українськими викладачами платформи МВОК Prometheus та EdEra не містять курсів, присвячених галузі туризму. EdEra зосереджується на МВОК зі шкільних дисциплін, а Prometheus містить курси з програмування, бізнесу, економіки, історії та психології.

На нашу думку, шлях України до інформатизації вищої освіти та підвищення конкурентоспроможності фахівців на світових ринках має лежати через впровадження успішного світового досвіду застосування електронного навчання, яке користується низкою переваг над традиційним навчанням. Масові відкриті онлайн курси можна вважати сучасним та перспективним засобом електронного навчання, адже з'явилися вони зовсім нещодавно та поки знаходяться на шляху розширення своїх географічних та демографічних меж. Створення МВОК з туризму вважаємо необхідним елементом підготовки фахівців туристичної сфери, адже це дасть змогу вже працюючим фахівцям постійно вдосконалювати свої знання та навички, а студентам та всім, хто цікавиться сферою туризму та гостинності, отримати знання та набути навички в зручний для них час та в зручному темпі.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні можливостей впровадження масових відкритих онлайн курсів в українську систему освіти.

#### Список використаних джерел

1. Cantoni L. E-learning in tourism and hospitality: A map / Lorenzo Cantoni, Nadzeya Kalbaska, Alessandro Inversini // *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. – 2009. – № 8(2). – pp. 148-156.
2. Lominé L. Online Learning and Teaching in Hospitality, Leisure, Sport and Tourism: Myths, Opportunities and Challenges / Loykie L. Lominé // *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. – 2002. – № 1(1). – pp. 43-49.
3. Кіяновська Н. М. Поняття електронного навчання в контексті сучасної педагогічної науки / Кіяновська Наталія Михайлівна // *Достижения высшей школы – 2012 : материалы VIII Міжнар. наук. -практ. конф., (17-25 листопада 2012 р.), м. Софія (Болгарія)*. – Софія : БялГрадБГ, 2012. – С. 50-53.

4. Коломієць А. М. Електронне навчання як засіб підвищення якості підготовки фахівців сфери туризму / А. М. Коломієць, Г. В. Черній // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2013. – № 8. – С. 263-267.
5. Кухаренко В. Н. Инновации в E-learning: массовый открытый дистанционный курс / В. Н. Кухаренко // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 93–99.
6. Панченко Л. Ф. До питання розширення освітнього простору викладача і студента / Л. Панченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 121(1). – С. 10-13.
7. Панченко Л. Ф. Вивчення особливостей МООС як напрям науково-дослідної роботи студентів та викладачів / Л. Ф. Панченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 88-93.

*This paper considers massive open online courses (MOOC) as a modern means of e-learning. The appropriateness of the use of e-learning for improving the quality of training in the sphere of tourism is grounded. The paper analyses definition of MOOC and provides classification of massive open online courses. We analyze the global experience of creation of online courses for professionals in the tourism and hospitality at such renowned platforms as Coursera, edX, Alison and Iversity. Coursera contains only one course that is somehow connected to tourism as it is devoted to management of protected areas in Africa. edX provides one course in tourism as well and it refers to the development of hospitality and tourism in China. The Irish MOOC platform Alison is the leader in courses in Tourism. It offers ten courses that refer to different aspects of tourism (communication, languages, marketing, promotion, career development, retail sales, restaurant service, guided tours, tourist information, travel patterns and destinations). German platform Iversity brings forward course «eTourism: Communication Perspectives», worked out by Swiss professor L. Cantoni. This eight-week MOOC is promoted by UNESCO and covers online communication in tourism with a focus on World Heritage and tourism destinations is free and open to anyone. Its intended audience includes tourism and hospitality professionals, students, and enthusiasts.*

*There are two developing MOOC platforms EdEra and Prometheus in Ukraine but they do not offer courses in Tourism as EdEra specialises in courses in school subjects and Prometheus suggests studying different spheres of Business, Economics, Software Development Psychology and History.*

*The novelty of this study is due to the absence of MOOC in Tourism in Ukraine and due to the lack of fundamental works on the application of massive open online courses in the training of undergraduate tourism.*

**Key words:** e-learning, massive open online course (MOOC), tourism, hospitality, training.

УДК 37. 011. 3(73) – 051

Світлана Шандрук  
Svitlana Shandruk

## СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

## THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA

*У статті аналізуються проблеми розвитку й становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи США; вивчаються домінуючі в американській педагогічній освіті філософські концепції (есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм).*

**Ключові слова:** професійна підготовка вчителів середньої школи, есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм.

Розбудова незалежної Української держави пов'язана з формуванням нового суспільства, перетворенням усіх суспільних інститутів. Подальша трансформація суспільних відносин, їх загальна модернізація на шляху до демократизації неможлива без реформування системи освіти. Проблема узгодження національної системи освіти з визнаними світовими та європейськими нормативами має глобальний характер, оскільки її розв'язання безпосередньо впливає на формування професійних кваліфікацій.

Особливий інтерес у контексті вивчення зарубіжного досвіду становить науковий аналіз системи професійної підготовки вчителів у США. Незважаючи на певні відмінності в історичному, соціальному й культурному аспектах США та України, функціональна спільність національних педагогічних систем дає можливість творчого використання досвіду підготовки вчителів у США, сприяє вдосконаленню й покращенню української системи педагогічної освіти загалом.

Специфіка професійної підготовки вчителів у США визначається соціально-економічними умовами, світовими й національними тенденціями розвитку педагогічної освіти, формуванням мережі педагогічної освіти, якістю розроблення проблеми педагогічної освіти в теорії й практиці. Соціально-економічні передумови, які визначаються соціально-мобільними й соціально-продуктивними функціями ринкової економіки, є могутніми чинниками розвитку американської педагогічної освіти на всіх етапах її становлення.

Метою статті є вивчення та аналіз концептуальних основ професійної підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти США.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як: наукові дослідження в освіті (І. Айзнер, А. Вайз, Л. Коен, Р. Лампард, Л. Манйон, К. Поул та ін.), програма підготовки педагога (Дж. Гудлед, К. Дей, М. Водлінгер, Дж. Вілсон, Л. Мітчел, Дж. Сакс, Л. Шульман та ін.), забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С. Белл, Л. Дарлінг-Геммонд, М. І. Діес, І. М. Кел, А. Б. Колтон, Р. Б. Лав, Г. Спаркс-Лангер, Р. Дж. Спейді, Т. Сергіованні та ін.); знання, вміння та навички педагога (Х. Беаре, Ф. Бухбергер, Дж. Гутек, Б. Колдвел, Р. Міллікан, Р. Содер, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, С. Хегарті, Дж. Шеклок та ін.), розробка програм підвищення кваліфікації (Х. Борко, С. Віліс, І. Нат, Д. Пересіні, Л. Ромагнано та ін.).

Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи в США було зумовлено як суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, так і філософськими концепціями есенціалізму, прогресивізму, екзистенціалізму, гуманізму, біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму, які домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку [5, с. 41-46]. Методологічною основою побудови педагогічної освіти в плюралістичному американському суспільстві є провідна філософська зорієнтованість її організаторів – університетів, педагогічних коледжів, гуманітарних коледжів, суспільних коледжів, які формують зміст педагогічної підготовки залежно від індивідуальних філософських переконань конкретних керівників цих закладів.

За твердженням Р. Содера, метою педагогічної освіти є розвиток самосвідомості майбутніх педагогів та їх прагнення досягнути автентичності [12, с. 2-5]. У програмах підготовки американських учителів значну увагу звертають на філософсько-теоретичні питання формування системи ставлень педагогів до професійної діяльності та побудову курикулуму педагогічної освіти. Ураховуючи це, вивчення філософії освіти в усіх вищих педагогічних навчальних закладах США вважають потрібним, а філософія конструктивізму стала методологічною основою побудови курикулуму та змісту підготовки вчителів [7, с. 63-72].

Прихильник сучасного *есенціалізму* в педагогічній освіті А. Бестор стверджує, що хороша педагогічна освіта повинна забезпечити ґрунтовну підготовку у фундаментальних галузях науки (історія, природничі науки, математика, література, мова, мистецтво тощо), які розвинуто внаслідок довгих пошуків людством корисних знань, культурного розуміння та

інтелектуальної влади [2]. Есенціалісти наполягають, що ці предмети повинні бути обов'язковими як у школі, так і на базовому рівні педагогічної освіти в університеті, оскільки вони є важливою основою сучасного життя.

*Прогресивна освіта* (Дж. Дьюї, Ф. Паркер, С. Голл та ін.) виступає за реформування американської системи освіти й завдяки зусиллям засновника прогресивізму Джона Дьюї педагогічна наука в США оформилася як самостійна, повноправна галузь науки. Прогресивісти переконують, що навчальну програму варто скерувати на задоволення потреб дитини, а шкільна програма має відповідати на будь-яке питання, яке ставить дитина в будь-якому віці для зміцнення власного здоров'я та збереження інтегративності інтелекту. Прогресивісти не визнають: 1) авторитарного педагога; 2) виключно книжних методів викладання; 3) пасивного навчання; 4) ізоляції освіти від соціальної реальності; 5) використання страху чи фізичного покарання як форми встановлення дисципліни [13, с. 47-59]. Демократична освіта є невіддільною частиною демократії загалом, тому її потрібно аналізувати інтегровано в широкому суспільному контексті. Надаючи великого значення соціальному плюралізму й різноманіттю в освіті, прогресивісти не заперечують важливості єдиного, інваріантного культурно-етичного фундаменту в освіті.

Прогресивісти експериментували з альтернативними підходами до організації навчання, використовуючи різні види навчальної діяльності, навчального досвіду розв'язання проблем, написання проєктів. Прогресивна освіта сприяла розвиткові кооперативного, співробітницького, групового навчання, не підтримуючи індивідуалізованого навчання впродовж уроку тощо. Прогресивісти акцентують на активних формах процесу викладання й навчання, які мають перебувати в постійному розвитку й змінюватися відповідно до потреб сьогодення.

*Екзистенціалізм* (С. Кієркегаард, М. Гайдеггер, Ж. Сартр, М. Бубер) передбачає перевірку життя через систему власних цінностей, водночас наголошує на протесті проти навчального контролю, формалізму й соціальних норм. Яскравим прикладом екзистенціалізму є гуманістична психологія: проблеми самоактуалізації К. Роджерса; етичні й ціннісні питання вибору А. Комбса; стадії розвитку потреб А. Маслоу; теорія морального розвитку Л. Колберга.

На думку М. Гінзбурга, Д. Мартіна, Г. Парсонза, визначальним є феномен прихованого курикулуму, одна з актуальних течій екзистенціалізму. Дослідники цього феномену вивчають проблеми соціальних очікувань та їхній вплив на шкільне середовище [8].

Основним принципом *гуманізму* є презумпція ціннісно-зорієнтованої поведінки людей. Відповідно, центром уваги вчених-гуманістів є комплексний розвиток особистості людини впродовж усього життя, а категоріями гуманізму є антропоцентризм, структура особистості, її мотивація й постановка цілей.

Філософські основи гуманізму використовуються для обґрунтування важливості загально-освітнього компонента вищої освіти США (Дж. Ньюман, Р. Гутчинс). Концепція гуманітарної (ліберальної) (*liberal arts*) освіти здійснює системотворчий вплив на зміст загальноосвітнього компонента вищої освіти США. Для гуманістичної педагогічної парадигми важливе значення має створення методологічного фундаменту – передумови розвитку й зростання особистості, самоосвіти впродовж усього життя.

В основу принципів педагогічного гуманізму покладено переконання в тому, що процес навчання, заснований на когнітивних потребах учнів, є найбільш ефективним. При цьому найвагоміше значення має надбання навичок науково-дослідної роботи порівняно з обсягом певних знань.

На думку К. Роджерса, навчання – це безконечний процес, що існує в межах континууму [11, с. 842-866]. Науковець акцентує на дослідному складнику пізнання, виступає за системний, усебічний розвиток особистості в процесі навчання й пропонує теорію фасилітативного навчання. На підставі своїх досліджень Д. Еспі та Ф. Ребук з'ясували, що вчителі, які практикують фасилітативне навчання, володіють такими якостями: адаптують навчальний матеріал до



потреб своїх учнів, залучають їхні ідеї в навчанні; використовують діалогічні методи навчання; щедри на заохочення й доброзичливі з учнями тощо [1].

Проблема якостей особистості вчителя посідає вагомe місце в працях гуманістів. Так, К. Роджерс вважає, що особистість учителя має бути демократично зорієнтованою, оскільки центральним принципом навчання є свобода [11]. Зважаючи на це, вчителів слід навчати створювати вільні умови навчання, у яких учні могли б творчо розкрити свою особистість, а не просто акумулювати інформацію.

У межах біхевіоризму (Е. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скіннер та ін.) у США було розроблено теорію оперантного навчання. В педагогіці ідеї біхевіоризму знайшли своє віддзеркалення в програмованому навчанні Б. Скіннера та системі «чіткого викладання» (precision teaching) О. Ліндслей.

Сприйняття біхевіоризму системою американської освіти спричинило те, що багато коледжів педагогіки в США дотепер зорієнтовано на імітацію й автоматизацію поведінки. Унаслідок цього метою педагогічної освіти в США залишається освоєння набору зумовлених методів викладання, при цьому контроль якості здійснюється за допомогою стандартизованого тестування.

Зміцненню позицій біхевіоризму також сприяє політика стандартизації освіти, яка проводиться органами державної влади й неурядовими організаціями. Реалізація стандартів відбувається через сертифікацію й ліцензування вчителів, акредитацію ВНЗ та програм професійної підготовки вчителів. Отже, біхевіоризм певною мірою є історичною передумовою сучасного руху за стандартизацію освіти на всіх її рівнях, зокрема це стосується й педагогічної освіти.

Когнітивізм прийшов на зміну біхевіоризму в 1960-х рр. як домінантна парадигма. Значний внесок у вивчення впливу теорії когнітивізму на професійну підготовку вчителя зробили: Д. Меррілл – теорія компонентного віддзеркалення (Component Display Theory (CDT)); Ч. Рейджлут – теорія елаборації (розробки) (Elaboration Theory); Р. Ганье, Л. Бріггс, У. Вейджер, Дж. Брунер – напрям когнітивного конструктивізму (moving toward cognitive constructivism); Р. Шанк – теорія скриптів (Script Theory); Дж. Скандура – теорія структурного навчання (Structural Learning Theory).

Ідеєю напряму когнітивного конструктивізму є твердження про те, що знання активно конструюються студентами й співвідносяться з когнітивними структурами. Кожен студент інтерпретує досвід та інформацію з позиції своїх знань, рівня когнітивного розвитку, культурної спадщини, особистої історії тощо. Майбутні педагоги використовують ці чинники для упорядкування власного досвіду та вибору й трансформації нової інформації. Отже, знання активно набуваються студентами, а навчання є процесом активного дослідження. При цьому роль педагога полягає в фасилітації дослідження шляхом забезпечення потрібних ресурсів та координування спроб студентів асимілювати нові знання з набутими та модифікувати попередні знання для акомодатії наступних.

На відміну від біхевіористичної теорії навчання, згідно з якою студентів мотивують екстринзичними (зовнішніми) чинниками (винагорода й покарання), когнітивна теорія навчання вбачає мотивацію як інтринзичну (внутрішню). Через значну реструктуризацію наявних когнітивних структур, успішне навчання вимагає істотного особистого інвестування з боку майбутнього вчителя [9]. Студенти повинні визнати лімітацію свого теперішнього знання й сприйняти потребу модифікації або ліквідації існуючих переконань. Зовнішніх заохочень і покарань буде недостатньо без внутрішнього бажання студентів це виконати.

Когнітивісти А. Браун та Дж. Феррара визнають самовмотивовану сутність навчання й пропонують методи, які вимагають від студентів моніторингу власного навчання. Інші запропоновані методи передбачають використання студентами науково-педагогічних журналів, щоб контролювати власний прогрес, з'ясовувати труднощі, які з'являються та аналізувати особливості навчання [9].

Синтез технократичних ідей біхевіоризму, гуманістичної парадигми прогресивізму й гуманізму відбувся в межах *конструктивізму*, який останнім часом став об'єктом пильної уваги в педагогічній теорії та професійній підготовці вчителів. Конструктивізм розглядається

як більш природний, обґрунтований і продуктивний підхід до навчання учнів у школі та студентів, які опановують програми педагогічної підготовки [4, с. 27-38].

На сьогодні конструктивізм усе більше впливає на професійну підготовку вчителів у США. Програми, побудовані за психологічною традицією Ж. Піаже, характеризуються значним безпосереднім впливом на учнів, не дають змоги для дослідницької діяльності, особистих відкриттів і саморефлексії. Існує небезпека того, що психологічний підхід набуде домінуючого характеру, унаслідок чого модель підготовки вчителя стане антитезою моделі викладання, очікуваної від самих учителів.

На окрему увагу заслуговує *соціальний конструктивізм* та *постмодернізм* як філософія сучасної педагогічної освіти США. Обидві філософські течії є невіддільною рисою професійної підготовки вчителів у США.

Теорія соціального *реконструктивізму*, або, як його ще називають, соціального конструктивізму, робить акцент на самостійній побудові, а не перебудові педагогом власних професійних знань. Пізніше під впливом когнітивізму й постмодерністських теорій концепцію соціального реконструктивізму стали називати «критичним соціал-конструктивізмом», «постмодерністською філософією критичного конструктивізму» або «критичною педагогікою» [10].

Соціальний реконструктивізм є філософією освіти, яка наголошує на тому, що за умови віддзеркалення школами домінуючих соціальних цінностей організована освіта може успадкувати й соціальні негаразди, які виступають симптомами поширених проблем і нещастя, що оточує людство. На думку Т. Брамелда та Д. Солтиса, єдиною законною метою справді гуманної освіти є створення світового устрою, в якому люди контролюватимуть власну долю [3].

Постмодерністи (Р. Агне, Дж. Датрі, І. Дачарм, С. Керш, К. Лудмерен та ін.) критикують будь-які універсальні пояснення упорядкованих систем, пропонуючи замість цього трансформаційне звільнення, відстоюють «революційний мультикультуралізм», заперечують культури Заходу й наголошують на важливості культур Африки, Латинської Америки, Австралії, активно підтримують рух за громадянську освіту тощо [6, с. 12].

Соціал-конструктивізм та постмодернізм прагнуть до побудови гуманного суспільства через уважне ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку, відкидають расову й національну дискримінацію та бідність. Вважаємо, що такі філософські засади розвитку педагогічної освіти в США якнайповніше відповідають сучасним реаліям розвитку американського й світового суспільства.

Отже, розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи США було зумовлено суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, а також філософськими концепціями (есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм), які домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку. Педагогічна освіта повинна допомагати майбутнім педагогам та вчителям-професіоналам краще розуміти контекст, пов'язувати їх із соціокультурним довіллям, формувати критичне педагогічне мислення. Мета педагогічної освіти – допомогти студентів створити або віднайти власний педагогічний стиль, своє розуміння професії вчителя. Вони повинні знати всі теорії навчання для того, щоб обрати ті, які найкраще будуть працювати на результат.

Серед перспективних напрямів подальшого дослідження заслуговують на увагу такі: особливості розвитку системи педагогічної освіти у розвинених країнах; тенденції розвитку педагогічної освіти в США; модернізація системи професійної підготовки вчителів у США.

#### Список використаних джерел

1. Aspy D. Kids don't learn from people they don't like / D. Aspy. – Amherst, MA: Human Resources Development Press, 1977. – 297 p.
2. Bestor A. The restoration of Learning / A. Bestor. – New York, 1999. – 239 p.
3. Brameld, T. Toward a Reconstructed Philosophy of Education / T. Brameld. – New York: Dryden, 1998. – 75 p.
4. Cannella G. Individual constructivist teacher education: Teachers as em-powered learners / G. S. Cannella // Teacher education quarterly, 1994. – Vol. 21 (3). – P. 27-38.

5. Clifford G. The Formative Years of Schools of Education in America: A Five-Institution Analysis / G. Clifford // American Journal of Education, 2001. – No 94. – P. 41-46.
6. Kersch, S. The Training Effects of a Behavioral Modification Game / S. Kersch S., J. Duthrie. – Baltimore: Johns Hopkins University, 2003. – 524 p.
7. Kroll L. Practicing what we preach: Constructivism in a teacher education program / L. Kroll // Action in teacher education, 1996. – Vol. 18(2). – P. 63-72.
8. Parsons, G. The Hidden Curriculum of Student-Teacher Evaluation / G. Parsons, L. Beauchamp. – Washington, D. C., 2003. – 43 p.
9. Perry W. Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years / W. G. Perry. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990. – 272 p.
10. Piaget's theory: Prospects and possibilities / By Harry Beilin, Peter Pufall. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. – 364 p.
11. Rodgers C. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking / C. Rodgers // Teachers College Record, 2002. – Vol. 104(4). – P. 842-866.
12. Soder R. Tomorrow's teachers. Missing Propositions in the Holmes Group Report / R. Soder // Journal of Teacher Education, 2001. – No 4. – P. 2-5.
13. Whitford L. Schools as knowledge work organizations: Perspectives and implications from the new management literature / L. Whitford, R. Hovda // The Urban Review, 2001. – No 1. – P. 47-59.

*Specificity of professional preparation of teachers in the United States is determined by socio-economic conditions, global and national trends of teacher education, by creation of a network of pedagogical education, by quality development of problems of teacher education in theory and practice. Development and establishment of professional preparation of secondary school teachers in USA was due to socio-historical events that occurred in the country and the world, and due to philosophical concepts (essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism) that dominated in American pedagogical education at each stage of its development.*

*Teacher education should help future teachers and teachers-professionals to understand the context better, connect them with socio-cultural environment, build critical pedagogical thinking. The purpose of teacher education is to help students find or create their own teaching style, their understanding of the teaching profession. They need to know all the learning theory in order to select those that will work best for the result. Programmes of professional preparation of American teachers pay much attention to philosophical and theoretical problems of forming of system of attitudes of teachers to the profession and the construction of teacher education curriculum. Thus the study of philosophy of education in all higher educational institutions in the USA is considered necessary, and philosophy of constructivism becomes the methodological basis for constructing of curriculum and content of teacher training.*

*The problem of development of the system of professional preparation of secondary school teachers of the USA is analysed in the article; dominant philosophical conceptions (essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism) in American pedagogical education are studied.*

**Key words:** *professional preparation of secondary school teachers, essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism.*

УДК 94 (477. 54) «1991-1997»: 792. 5

Світлана Шевченко  
Svitlana Shevchenko**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ  
НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ  
(1991-1997 рр. XX ст.)****ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS OF  
NATIONAL MINORITIES IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT  
UKRAINE (1991–1997 OF THE XXth CENTURY)**

*У статті проаналізовано організацію навчального процесу у школах національних меншин у контексті диференціації загальної середньої освіти в умовах незалежної України (1991–1997 рр. XX ст.); показано розвиток мережі навчальних закладів національних меншин на території України; встановлено, що в досліджуваний період відроджувалася система освіти національних меншин; з'ясовано, що в ході реалізації урядової політики освіта національних меншин декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов і культур, а також забезпеченні потреб етнічних меншин навчальною та методичною літературою мовами національних меншин, де зверталась увага на тлумачення певних історичних подій для представників інших етносів України.*

**Ключові слова:** незалежна Україна, розвиток, навчальні плани, диференціація, школи національних меншин, курси, факультативи.

Проголошення незалежності України 24 серпня 1991 р. створило умови для відродження та розвитку освіти й культури національних меншин, реалізації прав громадян на доступ до культурних цінностей. Правовою основою формування державної етнополітики стали Декларація прав національностей України (1991), Закон України «Про громадянство» (1991), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1991), Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституція України (1996), Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Закон України «Про засади державної мовної політики» (2012) та ін. У ст. 6 Закону України «Про національні меншини в Україні» зазначено, що держава гарантує всім національним меншинам права на національно-культурну автономію: користування і навчання рідною мовою, вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій, задоволення потреб у літературі, мистецтві, засобах масової інформації. Водночас, пам'ятки історії і культури національних меншин в Україні охороняються законом [7, 8].

На Міністерство освіти і науки України покладалося завдання щодо забезпечення навчальних закладів етноменшин підручниками, а також розбудови навчально-методичного потенціалу. Законодавство України врегульовувало діяльність закладів освіти етноменшин для створення рівних умов громадянам у здобутті освіти, дотримання державних вимог стосовно її змісту, рівня та обсягу, стимулювання творчого пошуку науковців і педагогів.

Аналіз розвитку школи, освіти національних меншин в Україні свідчить, що тривалий час освіта не мала повної національної свободи, внаслідок чого була приречена на відставання. Водночас вона була зброєю для боротьби за національні права, демократизацію та навчання рідною мовою. Вітчизняні розробники теоретичних основ освіти національних меншин висунули ідею, що поєднувала громадську освіту і полікультурність. Учені та науковці відділу



навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки АПН України запропонували ряд концепцій, методик, програм з української мови для шкіл, де навчалися неукраїномовні школярі, які переходили на українську мову навчання в середніх або старших класах. Вони розробили підручники з української та російської мов для початкової й основної школи з українською та російською мовами навчання (Гудзик І., Корсаков В.); з мови іврит «Мова іврит. Усний курс» для 1 класу та «Мова іврит. Буквар» для 2 класу шкіл з українською мовою навчання (Бакуліна Н.); з української мови «Українська мова. Усний курс» для 1 класів шкіл з польською, угорською, румунською мовами навчання та підручники з навчання грамоти («Буквар») для шкіл з угорською, румунською, польською мовами навчання, «Українська мова» для 3 та 4 класів шкіл зазначеного типу (Хорошковська О., Яновицька Н. та ін.); з інтегрованого курсу літератури («Література (російська і світова)» для 5-8 класів шкіл з російською мовою навчання (Сімакова Л., Снегірьова В.). Крім цього, вчені-науковці (Курач Л., Корсаков В., Сімакова Л. та ін.) написали численні навчальні посібники, що стосувалися зазначених вище проблем з російської, новогрецької, болгарської, кримсько-татарської, української мов, івриту, російської та зарубіжної літератури тощо. Українське суспільство підійшло до розгляду концепції розвитку шкіл національних меншин. У процесі визначення підходів до концепції розвитку освіти етноменшин аналізувалися історичні надбання, сучасні умови та тенденції, враховувалися аспекти розвитку напрямів задоволення освітніх запитів.

Обрана концепція багатокультурної освіти зумовлювалася потребою організації системи навчання етнокультури та різноманітних культур, виховання на її основі самобутності та різноманітності громадян держави, формування поваги та почуття гідності у представників усіх культур незалежно від расового або етнічного походження, віросповідання. Державний стандарт базової і повної середньої освіти містив положення про те, що засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулювали стосунки між поколіннями, націями, сприяло естетичному й матеріально-етичному розвитку. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на збереженні та збагаченні українських культурно-історичних традицій, вихованні шанобливого ставлення до національних святих, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживали в Україні, на формуванні культури міжетнічних відносин [4, с. 51].

Проблема розвитку шкіл національних меншин завжди була в полі зору науковців (Авдієнко М., Чирко Б., Войнолович В., Войнолович Л., Бистрицька О., Марчук М., Наулко В., Недольська В., Очеретко С. та ін.). Заслужують на увагу дослідження сучасних учених-науковців Б. Андрієвського, Л. Березівської, Є. Голобородько, О. Обидьонові, О. Рафальського, Н. Рудницької, І. Миронової, О. Сухомлинської та ін., де висвітлюються питання організації системи освіти для національних меншин і полікультурної освіти й виховання. Учені внесли значний вклад у розробку проблеми національно-культурного будівництва для національних меншин в Україні кінця ХХ – початку ХХІ ст. : важливі відомості щодо організації шкільної освіти різних етносів, які населяли Україну в досліджуваний період, а також узагальнюючі статистичні дані з питань становлення та функціонування мережі освітніх закладів для національних меншин; питання підготовки педагогічних кадрів для відповідних навчальних закладів.

Деякі питання розвитку шкіл національних меншин розглядалися в працях М. Шульги, В. Євтуха та ін. ; у дослідженнях В. Трощинського, І. Кураса, О. Майбороди, присвячених теоретичним проблемам етнонаціональної політики, історії етносів. Але в них лише фрагментарно аналізувалися питання освіти та її регіональні особливості.

Метою статті є аналіз розвитку організації навчального процесу у школах національних меншин в умовах незалежної України (1991–1997 рр. ХХ ст.)

У досліджуваний період функціонувала досить розгалужена мережа загальноосвітніх закладів освіти (російські, єврейські, польські, молдавські, угорські, двомовні, тримовні (українсько-румунські й українсько-російсько-румунські та ін.) з рідною мовою навчання або вивченням рідної мови. Це були школи I, I-II, I-III ступенів, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї як державної, так і приватної та колективної форм власності. Їхня діяльність регламентувалася насамперед постановами Кабінету Міністрів УРСР «Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в УРСР», «Про утворення Комітету у справах національностей при Кабінеті Міністрів УРСР» (1991); «Про спеціальні редакції для випуску літератури мовами національних меншин України» (1992); Положенням Президії Академії наук УРСР «Про утворення відділу єврейської історії та культури» (1991), Типовим положенням про недільні школи (1992), Типовим статутом середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу (1993), Інструкціями про організацію та діяльність гімназій і про організацію та діяльність ліцеїв (1996); Законами України «Про освіту», «Про громадянство» (1991), «Про національні меншини в Україні» (1992); Указами Президента України «Про Міністерство України у справах національностей, міграції і культурів» (1993); Програмою розвитку освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.), Державною програмою відродження і розвитку освіти національної меншини на 1994–2000 рр. (1994) та ін.

Законодавство України врегульовувало діяльність закладів освіти для забезпечення доступності й безоплатності дошкільної, повної загальної середньої освіти, різних форм навчання. У Концепції середньої загальноосвітньої школи Української РСР зазначалося, що «школа в Українській РСР будується як єдина, трудова, політехнічна на основі принципів гуманізму, демократії та інтернаціоналізму. Єдина школа діалектично поєднує національний та інтернаціональний зміст освіти, забезпечує доступ до скарбниці світової культури, необхідний рівень міжнаціонального спілкування» [16, арк. 71]. Школа I ступеня створювала умови для самовираження учня в різних видах діяльності, морально-етичного й естетичного розвитку, культури мови й поведінки; формувала початкові загальнонавчальні та загальнокультурні уміння і навички та ін. Тривалість навчання в цій школі (3 чи 4 роки) обумовлювалася рівнем готовності дитини, а також особливостями рідної мови. За рішенням громадських рад шкіл з угорською, молдовською, кримськотатарською, болгарською, гагаузькою, польською, єврейською та іншими мовами викладання тривалість навчання у школі I ступеня могла бути продовжена до 5 років [1, с. 370].

Аналіз Типового статуту середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу (1993) свідчить, що діяльність будувалася на принципах доступності, гуманізму; рівності умов для кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; органічного зв'язку з національною історією, культурою, традиціями; диференціації змісту і форм освіти; єдності і наступності; безперервності і різноманітності; поєднання державного управління і громадського самоврядування тощо (пункт 5). Ознайомлення з ним показало, що протягом з 1991 по 1993 н. р. відбувалися зміни змісту загальної середньої освіти, розвитку видавничої справи для освітніх цілей, формування єдиних підходів до якості підручників, особливо історії, підготовки вчителів до використання їх у навчальному процесі тощо. У 1990 р. за рішенням Міністерства освіти УРСР розпочався активний процес переробки діючих у 80-ті роки навчальних планів і програм, передусім з мовно-літературної та історичної освіти. На відміну від минулих років у 1991 р. з української літератури було складено три варіанти програм; упроваджувалися українська мова в школах національних меншин, курси «Історія України» і «Географія України». У цих курсах зверталася увага на основи національної самосвідомості, прищеплювалася любов до рідної мови, повага до свого народу, його історії і культури. На думку вченої Л. Березівської, «... національний компонент змісту освіти має включати знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв та ідеалів, про культуру та побут інших народів, що проживають на території України, сучасні етнічні процеси тощо.

Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах. У контексті національної культури формувалися й інтер-націоналізм як переконання, а не як агітаційна теза чи догматичне твердження. Найближча людині історія – це культура свого народу...» [1, с. 373]. Національне самовизначення школи мало широко відображати національні елементи в її виховній діяльності, відродження краєзнавчої роботи у всіх можливих напрямках, залучення учнів до активної участі в збереженні й охороні святинь свого народу, пам'яток історії, культури і природи, до засвоєння традиційних ремесел і народних промислів.

Зміни в шкільній освіті сприяли національному відродженню державності, культури, оновлювався зміст освіти (програм, підручників); в оформленні підручників робився акцент на «національних особливостях життя і побуту народів України» [2, с. 327]. В Україні ідея багатокультурності поверхово реалізовувалася в навчальній літературі та у виховних заходах загальноосвітньої школи. У навчальних планах шкіл національних меншин пропонувалося вивчення не лише таких предметів, як рідна мова, література, а й культури, традицій національних меншин. Вітчизняний стандарт базової і повної середньої освіти передбачав стисле вивчення культур національних меншин у таких освітніх галузях, як «Мова і література», «Суспільствознавство», «Естетична культура», «Історія», «Іноземні мови» тощо [11, с. 136]. У підручниках з української мови і літератури, рідних мов і літератур через відповідний добір вправ, переказів, аналіз літературних текстів, дослідження біографії та творчості письменників учням надавалася можливість засвоювати культурні і духовні цінності як українського, так і інших народів.

На відміну від попередніх років (1988/89 н. р.) у навчальних планах на 1990/91 н. р. збільшувався обсяг фольклорного матеріалу; школам і вчителям надавалося право наповнювати навчально-виховний процес специфікою регіону, рідного краю; зростала мережа україномовних класів у школах з російською мовою навчання; збільшувалася кількість годин на вивчення української мови й літератури; запроваджувався поділ класів на групи у процесі вивчення української мови і літератури в школах з російською мовою навчання; вводилося вивчення української мови в школах, де навчалися діти молдавської, угорської та інших національностей; дозволялося ділити учнів на групи для вивчення російської та іноземної мов; вводилися на вибір учнів навчальні курси «Народознавство», «Рідний край», «Етнографія та фольклор України», а також факультативні курси «Рідний край», «Культура та мистецтво України» тощо; передбачалося організувати понад 700 факультативних груп для вивчення болгарської, кримськотатарської, польської та інших мов національних меншин, розробити концепцію педагогіки народознавства [2, с. 327]. Крім того, у перехідних навчальних планах на 1989/90 н. р. дозволялося використовувати частину годин, передбачених на індивідуальні та групові заняття [12, с. 3-5].

У порівнянні з початком 90-х років, зазначимо, що лише в кінці 80-х років в основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи відбулося удосконалення змісту навчальних програм з української мови і літератури, географії й історії УРСР, з угорської, молдавської, польської мов та літератур. Так, у 1988/89 н. р. Міністерство освіти УРСР схвалило навчальні плани для середніх загальноосвітніх шкіл з українською і російською мовами навчання м. Севастополя, з угорською, молдовською і польською мовами навчання. На відміну від попереднього плану на (1985/86 н. р.) у пояснювальній записці до плану на 1988/89 н. р. замість рубрики «Про вивчення російської мови», з'явилася рубрика «Про вивчення української, російської та інших мов» [1, с. 342]. Також у 9-10 класах збільшилася кількість годин на вивчення української, російської та інших мов, а в 6-8 – на вивчення рідної мови (що було важливим для всіх національностей, які проживали на території України).

Наводимо приклад навчального плану середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1988/89 н. р. (табл. 1).

Таблиця 1

**З навчального плану середньої загальноосвітньої школи  
з російською мовою навчання на 1988/89 н. р. (перехідний) [15, арк. 6]**

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах													
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Російська мова	7	8	10	12	10	11	6-5	4	4-3	3-2	2	0-1	0-1	
Російська література	-	-	-	-	-	-	3	3	2	2	3	4	3	
Українська мова	-	3	3-4	-	3	3	3	3	2-3	2	2	0-1	-	
Українська література	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	3	3	
Математика	4	6	6-5	6	6	5-6	6	6	6	6	6	5-4	4	
Основи інформатики та обчислювальної техніки	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	
Історія	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2-3	3	4	3	
Основи Радянської держави і права	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	
Суспільствознавство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
Етика і психологія сімейного життя	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	
Ознайомлення з навколишнім середовищем	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Природознавство	-	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-	
Географія	-	-	-	-	-	-	-	2	3	2	2	2-1	-	
Біологія	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	1	2-1	
Фізика	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	4	4	
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Хімія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3-2	2	3	
Креслення	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	
Іноземна мова	-	-	-	-	-	-	4	3	2	2	1	1	1	
Образотворче мистецтво	2-1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	
Музика	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	
Фізкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Початкова військова підготовка	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	
Трудове навчання	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2-3	3	4	
Разом	20	24	26	24	25	27	32	33	33	34	35	35	36	
Факультативні заняття	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3	3	
Трудова практика (днів)	-	-	-	-	-	-	10	10	10	16	-	20	-	



За даними таблиці, навчальний план середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1988/89 н. р. відрізнявся від попереднього (1985/86 н. р.) лише кількістю годин на вивчення мов і літератур.

Аналіз навчальних планів, програм показав, що на початку 80-х років були створені типові навчальні програми для всього СРСР, які включали 24-26 предметів. Кількість годин на українську і російську мову була однаковою. Взагалі наприкінці 80-х років, відбувалося посилене русифікаторство змісту навчання в українській, навіть у початковій школі.

Таблиця 2

**З навчального плану середньої загальноосвітньої школи  
з російською мовою навчання на 1991/92 н. р. (перехідний) [15, арк. 5]**

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень по класах												
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Російська мова	7	8	10	12	10	11	6-5	4	4-3	3-2	2	0-1	0-1
Російська література	-	-	-	-	-	-	3	3	2	2	3	4	3
Українська мова	-	3	3-4	-	3	3	3	3	2-3	2	2	0-2	-
Українська література	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	4	4
Математика	4	6	6-5	6	6	5-6	6	6	6	6	6	5-4	4
Основи інформатики та обчислювальної техніки	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
Історія України	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2-3	3	4	3
Основи Радянської держави і права	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Суспільствознавство	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Етика і психологія сімейного життя	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Ознайомлення з навколишнім середовищем	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Природознавство	-	-	1	-	1	2	1	-	-	-	-	-	-
Географія України	-	-	-	-	-	-	-	2	3	2	2	2-1	-
Біологія	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	1	2-1
Фізика	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	4	4
Астрономія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Хімія	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3-2	2	3
Креслення	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Іноземна мова	-	-	-	-	-	-	4	3	2	2	1	1	1
Образотворче мистецтво	2-1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Музика	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Фізкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Трудове навчання	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2-3	3	4
Разом	20	24	26	24	25	27	32	33	33	34	35	35	36

Факультативні заняття	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3	3
Трудова практика (днів)	-	-	-	-	-	-	10	10	10	16	-	20	-

Аналіз навчального плану середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання на 1991/92 н. р. показав, що лише у 9-х та 10-му класах збільшилося кількість годин на українську мову (на 1 год), а також додано до предметів «Історії» та «Географії» слово «України». Причому навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах України здійснювався за типовими навчальними планами. Відповідно до них мова і література національних меншин вивчалися як обов'язкові предмети, на які відводилася певна кількість годин на тиждень. У варіативній частині Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання було передбачено вивчення мов національних меншин як предмета, так і факультативно.

Факультативи відкривалися і діяли при школах національних меншин та національно-культурних товариствах. Факультативно вивчалися такі мови: кримсько-татарська, угорська, польська, румунська, турецька, єврейська, болгарська, гагаузька, новогрецька, словацька, чеська, німецька та ін. Наводимо відомості про такі факультативи (табл. 3) в 1991/92 н. р. [3, с. 15].

Таблиця 3

Мова чи предмет	Область	Кількість шкіл	Кількість груп	Кількість учнів
Молдавська	Одеська	7	21	317
	Чернівецька	25	139	3527
	Усього	32	160	3844
Румунська	Закарпатська	13	90	1322
	Чернівецька	24	102	1770
	Усього	37	192	3092
Угорська	Закарпатська	36	74	1082
Польська	Вінницька	3	5	90
	Житомирська	10	19	580
	Львівська	11	12	210
	Тернопільська	5	12	225
	Хмельницька	12	21	272
	Чернівецька	2	6	72
	м. Київ	2	3	45
	Усього	45	78	1494
Болгарська	Запорізька	16	35	382
	Кіровоградська	2	2	24
	Львівська	1	4	37
	Одеська	51	121	2260
	Усього	70	162	2703
Кримсько-татарська	Запорізька	2	4	41
	Крим	188	451	4470
	Херсонська	4	4	47
	м. Севастополь	1	1	20
	Усього	181	451	4470

Чеська	Вінницька	1	2	20
Словацька	Закарпатська	2	5	72
Новогорецька	Крим	1	2	27
	Донецька	9	13	130
	Усього	10	15	157
Єврейська	Вінницька	1	1	13
	Житомирська	1	2	20
	Львівська	1	1	20
	Одеська	2	3	45
	Черкаська	2	3	60
	м. Київ	1	3	60
Гагаузька	Одеська	6	14	223
Турецька	Херсонська	1	1	10
Історія румунського народу	Закарпатська	4	7	161
	Чернівецька	1	1	25
	Усього	5	8	186
Історія угорського народу	Закарпатська	59	167	2561
Історія циганського народу	Закарпатська	1	2	20
Усього	501	1343	20152	

З 1992 р. почався перехід від факультативного вивчення рідної мови до введення її як навчального предмета та створення відповідних класів і шкіл. У 503 школах України здійснювалося факультативне навчання (20203 учнів), працювало 1400 груп (120 тис. учнів), у тому числі з вивчення болгарської (165 груп), кримськотатарської (340), єврейської (38), польської (90), новогорецької (27), румунської (12), словацької (7), чеської (4) [10, с. 57].

У 1993 р. в Україні діяв 891 факультатив, де 12,3 тис. учнів вивчали мови національних меншин [21, арк. 170]. У 1993/94 н. р. в 11 областях України у 88 школах працювало 228 факультативних груп, де 3409 учнів вивчали рідну мову [10, с. 57]. У 1995 р. функціонувало 49 факультативів, де болгарську мову вивчало близько 1 тис. 589 учнів, мову як предмет – 7 тис. 746 [10, с. 57]. Крім того, в Україні з 1991/92 н. р. діяли школи, де викладалася російська мова: з українською мовою навчання, (російська мова як окремий предмет); з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин; спеціалізовані школи з російською мовою навчання або іншою мовою національних меншин. Їх налічувалося 3 364 (15,9% загальної кількості шкіл) [9, с. 130]. Згодом у 1993–1994 рр. в україномовних школах Глибоцького, Старожинецького та Герцаївського районів Чернівецької обл. відкрилися класи з румунською мовою навчання, які відвідувало 386 учнів [17, арк. 245].

Аналіз звіту школи з молдовською мовою навчання (1991) показав, що в Чернівецькій обл. з 420 загальноосвітніх шкіл 86 (20%) були з молдовською мовою навчання [19, арк. 63]. У 1992/93 та 1993/94 н. р. діти молодших класів володіли діалектом рідної мови та російською мовою: навчання починалося російською мовою (буквар) та водночас вводився усний курс

української мови; у 2 класі здійснювалося навчання грамоти українською мовою і вводився усний курс рідної літературної мови; у 3 класі відбувалося навчання грамоти рідної мови; у подальші роки українська та рідна мови починали використовуватися як засоби навчання з деяких предметів [19, арк. 17]. У звіті зазначається, що в Чернівецькій обл. вивчалася 5 мов національних меншин: румунська, російська, німецька, іврит, польська. У 1994 р. тут діяли 273 школи з них 96 – були з румунською мовою викладання, де навчалася 21,6 тис. учнів (16,5%); у 1995 р. з 452 шкіл 87 – були з румунською мовою навчання, 4 – російською, 35 – з різними мовами. У 1995 р. румунську мову вивчали 23,5 тис. школярів, німецьку – 25 тис., іврит – 280 школярів, а 400 школярів – польську мову [18, арк. 244]. Традиційним в області було проведення учнівських олімпіад з румунської мови і літератури. У процесі навчання учні не вивчали культуру свого народу, у них формувалася національна самосвідомість.

На початок 1994/95 н. р. в Одеській обл. функціонувало 11 денних загальноосвітніх навчальних закладів із молдовською мовою навчання, які відвідувало 7087 учнів. Крім того, працювало 7 змішаних російсько-молдовських шкіл [6, с. 124].

Навчальна література друкувалася молдовською (румунською) мовою з використанням кирилиці. Навчальні плани шкіл Чернівецької області з молдовським контингентом учнів мали назву «Навчальний план загальноосвітньої школи з молдавською мовою навчання». Підручники з мови мали назву «Молдовська мова», а з літератури – «Молдовська література». Лише з 1992 р. відбувся перехід шкіл з молдовським контингентом учнів на навчально-методичне забезпечення, в основу якого лягла латиниця. Це було зумовлено відповідним процесом у школах Республіки Молдова. Підручники з мови та літератури шкіл Молдови стали називатися «Румунська мова» та «Румунська література». Мову друкування підручників було визначено як румунську [18, с. 127]. Цими підручниками почали користуватись і в школах Одеської та інших областей, де навчалися учні молдовської національності. Згідно зі ст. 3 Протоколу про співробітництво між Міністерством освіти і науки України та Міністерством освіти республіки Молдова «... молдовська сторона, враховуючи свої можливості, надасть безкоштовно підручники з усіх навчальних дисциплін, методичні посібники і художню літературу для дошкільних навчальних закладів і шкіл України з молдовською (румунською) мовою навчання відповідно до заяви української сторони» [18, с. 127].

У навчальних планах для шкіл з молдовською мовою навчання мова визначалася як румунська, а курси рідної мови та літератури – як румунська мова і література відповідно до назв підручників, що видавало Міністерство освіти Республіки Молдова. Міністерство освіти і науки України випустило 45 назв видань навчально-методичної літератури для шкіл з румунською мовою навчання, яку було рекомендовано для використання в школах з молдовським контингентом. Також було видано підручники мовами національних меншин (з гуманітарних предметів), де зверталась увага на тлумачення певних історичних подій для представників інших етносів України.

З 1994 р. в школах України діяло кілька десятків навчальних планів для різних типів шкіл, що передбачали 17 обов'язкових предметів у державному компоненті і 20 – у шкільному, інтегровані курси, а також допустиме навантаження учнів. Випускники загальноосвітніх навчальних закладів з рідної мови складали державну підсумкову атестацію з рідної мови та літератури [14, с. 103].

Система освіти національних меншин за мовним аспектом ставала більш різнобічною. Якщо в 1991 р. працювали заклади освіти з російською, єврейською, польською, молдавською, угорською мовами навчання, то в 1996 р. вже діяли заклади з вивченням або навчанням болгарською, єврейською, кримськотатарською, молдовською, німецькою, новогрецькою, польською, румунською та угорською мовами.

У кінці 1997 р. змінилася структура навчальних планів. Вони охоплювали три компоненти змісту: союзно-республіканський, республіканський і шкільний [17, арк. 16]. Протягом 1991–1997 рр. в Україні видавалося близько 150 книжок мовами національних меншин. Серед



них Методичні рекомендації щодо вивчення державної мови в школах України з угорською, румунською, польською та іншими мовами викладання (1997) та ін. навчальні підручники. Відроджувалися мови, культура, історичні традиції завдяки випуску літератури різними мовами національних меншин (польська, словацька, чеська, угорська, румунська, вірменська, грузинська, урумська, роменська, іврит, ідиш, гагаузька, болгарська, німецька та кримськотатарська) [13, с. 63]. За тематикою видання розподілялися на офіційні, підручники та навчальні посібники, довідники, художня і дитяча література. Формувалася програма за попередніми пропозиціями національно-культурних товариств, Спілки письменників, науковців, масових бібліотек тощо [13, с. 63].

В Україні забезпечувалося право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою. Водночас у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин створювалися умови для опанування державної мови. Передбачались належні форми, засоби викладання і вивчення мов національних меншин. Отже, протягом 1991–1997 рр. відроджувалася системи освіти національних меншин.

Результати проведеного дослідження свідчать, що незалежна держава в контексті суспільно-політичних подій змінила систему навчання дітей національних меншин у розглядуваний період. Аналіз навчальних програм, планів, підручників, архівних джерел та історичної літератури показав, що етномовна політика позитивно вплинула на формування змісту освіти шкіл національних меншин, зокрема на диференціацію у викладанні таких предметів, як рідна мова, література, історія України, суспільствознавство, естетична культура; запроваджених курсів: «Рідний край», «Народознавство», «Етнографія та фольклор України», «Культура та мистецтво України»; факультативів, де вивчалися мови національних меншин; спостерігався перехід від факультативного вивчення рідної мови до введення її як навчального предмета та створення відповідних класів і шкіл. Таким чином, школи національних меншин стали відкриватися по всій Україні, але здебільшого функціонували там, де проживала найбільша етнічна група, і поділялися за соціальною та національною ознаками й відрізнялися лише мовами навчання.

#### Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 384 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: [монографія] / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
3. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / за ред. Кирпач А. І., Тригубенко В. В., Ліханова І. Г. – К.: Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – С. 21.
4. Гончаренко Л. А. Полі культурна освіченість педагога: теорія і практика / Л. А. Гончаренко; за ред. В. В. Кузьменка. – Херсон: РІПО, 2009. – 136 с.
5. Декларація прав національностей України // Право України. – 1992. – № 1. – С. 5
6. Євтух В. Б. Етнонаціональна структура українського суспільства: довідник / Євтух В. Б., Трощинський В. П., Галушко К. Ю., Чернова К. О. – К.: Наукова думка, 2004. – С. 129–131.
7. Закон України «Про національні меншини» № 249412 від 25. 06. 1992 року // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 36. – С. 529.
8. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21.
9. Зеркаль М. М. Етнічна система освіти України: особливості відродження та функціонування у 1990–2000-ті роки (на прикладі середніх та спеціальних навчальних закладів) / М. М. Зеркаль // Чорноморський літопис. – 2012. – Вип. 6. – С. 125–131.
10. Зеркаль М. М. Місце і роль недільних шкіл та факультативного навчання в системі освіти етноменшин України (1991–2011 рр.) / М. М. Зеркаль // Науковий вісник Миколаївського

- національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Історичні науки. – 2012. – Вип. 3. 33. – С. 54–59.
11. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : [монографія] / О. К. Мілютіна. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка, 2008. – 192 с.
  12. Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл УРСР на 1989/90 н. р. // Інформ зб. м-ва освіти УРСР. – 1989. – № 10. – С. 3–5.
  13. Пилипенко Т. Головна спеціалізована редакція літератури мовами національних меншин України (15 серпня 1992 р.) / Т. Пилипенко // Етнічний довідник. – У 3-х ч. – Ч. III. – К., 1997. – 85 с.
  14. Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи / Т. Пилипенко // Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнародного досвіду; під заг. ред. Ю. Тищенко. – К.: Український незалежний центр політичних досліджень, 2004. – 312 с.
  15. Центральний Державний Архів Вищих Органів України (далі ЦДАВО України). – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 36. – Арк. 1-6.
  16. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 78. – Арк. 69-88.
  17. ЦДАВО України. – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 120.
  18. ЦДАВО України. – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 28. – Арк. 245.
  19. ЦДАВО України. – Ф. 5252. – Оп. 1. – Спр. 49. – Арк. 170.

*The article deals with the problem of educational process organization in schools with teaching children in their mother-tongue under differentiation of general secondary school education in independent Ukraine (1991–1997 of the XXth century). The development of educational establishments network of such type on the territory of Ukraine is shown. There was set that the educational system of ethnic groups has found its rebirth in an investigated period; it was found out that during realization of governmental politics ethnic groups' education has declared the balance of knowledge and skills, free development of national languages and cultures, and supporting ethnic groups' needs of educational and methodical literature in ethnic languages which explained to certain historical events to other ethnic groups in Ukraine.*

*It was discovered, that foundation and development of ethnic schools in a great measure is related to national politics that assists their further development and functioning; so, the state assures all ethnic groups' right to national and cultural autonomy, partly in the use and education in mother tongue or study of the mother tongue in state educational establishments, the creation of national cultural establishments. It was marked the actuality of the proper facilities creation in order to develop all ethnic languages and cultures, their free usage of mother tongues in all spheres of public life. There were the changes of curricula for schools with Russian, Moldavian, Hungarian languages of education highlighted and there were elective and optional courses implementation emphasized. They were introduced at schools of ethnic groups and at cultural societies, where the mother tongue of ethnic groups was studied; the transition from the optional study of the mother tongue to the introduction of it as educational subject and the creation of corresponding classes and schools is traced. It was set that under the independent Ukraine (1991–1997 of the XXs century) the government created the best facilities for mother tongue education in schools of ethnic groups, and also it was investigated, that ethnic groups which lived on territory of Ukraine in order of having cultural and common differences, and forms of mentality diversity in their correlation acquire the system unity transforming into a certain organizational cohesion.*

**Key words:** *independent Ukraine, development, curricula, differentiation, schools for ethnic groups, schools with teaching children in their-tongue under, courses and optional classes.*

УДК [378. 016: 376] : 004. 032. 6 (07)

Ольга Юзик  
Olha Yuzyk**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ****THE PECULIARITIES OF MULTIMEDIA USE  
IN THE PROCESS OF JUNIOR SPECIALISTS' TRAINING TO THE  
WORK IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION**

*Використання мультимедійного забезпечення викладачем у процесі підготовки майбутніх фахівців у системі інклюзивної освіти сприятиме активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та кращому розумінню матеріалу, який вивчається.*

**Ключові слова:** *інклюзивна освіта, корекційна педагогіка, мультимедійне забезпечення, готовність студентів до інновацій, ІКТ, пошукові системи, педколедж.*

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей. Мова йде про інклюзивну освіту в загальноосвітніх закладах. ВНЗ повинні готувати і готують фахівців, які готові до роботи із дітьми, що мають вади в психофізичному розвитку. Сучасне заняття вже неможливо уявити без використання викладачем інформаційно-комунікаційних технологій, сучасних групових інтерактивних методів навчання. Розвиток інноваційних підходів організації навчання, інтерактивність навчального процесу сьогодні відбувається з використанням засобів масової комунікації – медіа. Термін «медіа» від латинської *media* – засоби. Медіаосвітні технології передбачають включення в систему освіти різних мультимедійних засобів навчання, розроблення нових методичних і технологічних форм навчання. На думку Г. Онкович, сьогодні цифровий формат припускає у медіапродукті додаткову характеристику – мультимедійність та інтерактивність [4, с. 86]. Тому у статті хочемо підняти проблему – особливості використання на заняттях мультимедійного забезпечення в процесі підготовки молодших спеціалістів до роботи в системі інклюзивної освіти

Питання інклюзії, інклюзивного навчання, підготовки фахівця до роботи із дітьми, що мають особливі освітні потреби, досліджувалася багатьма науковцями. Дослідники В. Липа, А. Колупаєва, Л. Савчук, В. Синьов, О. Юзик у своїх працях розкривають теорію вивчення корекційної педагогіки, методика роботи вчителя з дітьми, що мають вади у психофізичному розвитку та підготовку студента до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, в умовах індивідуальної форми роботи, так і в інклюзивному класі [1; 2; 7; 8; 12; 13].

Низка вчених досліджують питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) та мультимедіа в освітній сучасний процес. Зокрема, В. Сергеева в журналі «Інновaції в освітанні» висвітлює проблему, що стосується інноваційних технологій. Дослідниця класифікує передові технології на загальнопедагогічні, підтримуючі та ті, що здійснюють руйнівний вплив. Останній термін належить процесору Гарвардської школи бізнесу Клейтон М. Крісненсену [6, с. 127]. На основі статті В. Сергеевої приходимо до висновку, що будь-який вид ІКТ спрямований на прогрес, на рух уперед з метою удосконалення розвитку процесу навчання, практичного застосування ІКТ на заняттях. Проте, інформаційно-комунікаційні технології можуть бути і такими, що здійснюють руйнівний вплив. У першу чергу, це обумовлено тим, що ІКТ здійснюють негативний вплив на здоров'я

та психічний стан школярів та вчителів. Потік інформації, що невпинно зростає, її переосмислення, підготовка до занять, підбір інформації для учнів та батьків – усе це потребує часових витрат і статистичного положення за персональним комп'ютером (далі – ПК), що у більшості випадків не сприяє збереженню здоров'я ні у дітей, ні у дорослих, а як наслідок – перевтома, апатія, депресія, агресія.

Проте більшість науковців (О. Моїсеєва, Г. Онкович, В. Пилипенко, З. Тарутіна, О. Федоров, О. Юзик та Т. Яцевич) дотримуються думки щодо необхідності впровадження інтерактивного навчання, в основі якого – застосування ІКТ та мультимедіа. Так, О. Моїсеєва у ході II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної педагогіки» у м. Львові доводить необхідність інтерактивного навчання у ВНЗ [3]. З. Тарутіна описує шляхи підготовки професіоналів в умовах глобалізації, появи Інтернету та нової хвилі прогресу в точних науках. Дослідження нейробіологів виявили, що у разі покриття аксона тонкими концентричними шарами мієліну приблизно у 100 разів підвищується швидкість руху нервових імпульсів. Мієлінові шари утворюються під час навчання (стимулювання активності мозку) завдяки діяльності двох типів невеликих за розміром і рухливих гліальних клітин у певному віковому інтервалі життя людини і цей процес активний до 25-30 років [10, с. 52]. Отже, студенти, які навчаються в коледжах, біологічно готові до сприйняття інформації не лише вербальної, але й такої, яку можна почерпнути із Інтернету чи шляхом роботи із ПК.

В. Пилипенко висвітлює важливе питання, що стосується мотивації студентів до використання ІКТ у навчальному середовищі вищої школи. Учений доводить, що завдяки мотивації студента можна домогтися того, що мотиви навчальної діяльності із зовнішніх перетворюються у внутрішні. Зважаючи на це, можна зробити висновок, що мотиваційна сфера особистості глибоко індивідуальна і це важливо враховувати викладачу ВНЗ у процесі викладання будь-якої дисципліни. Якщо студент мотивований до навчання, то використання ІКТ матиме систематичний, цілеспрямований характер, що забезпечить неабияку продуктивність навчального процесу [5, с. 48].

Дослідження науковців Г. Онкович та В. Соловйова стосуються питань медіаосвіти. Г. Онкович у статті «Наукова конференція як інтерактивна медіаосвітня технологія» розтлумачує терміни «медіаосвітні технології» та «медіапродукт» та підкреслює, що навчання з використанням інтерактивних технологій передбачає зміни у логіці – від практики до теорії [4, с. 86]. В. Соловйов притримується думки, що в процесі формування фахової компетентності молодших спеціалістів (сьогодні уже молодших бакалаврів) у ВНЗ I-II рівнів акредитації важливо враховувати те, що сучасні вимоги до якості трудових ресурсів потребують переважно інноваційних підходів до їх підготовки та високого професіоналізму педпрацівників [9].

Т. Яцевич також досліджує проблему використання мультимедійних електронних освітніх ресурсів у навчальному ВНЗ. Учений доводить важливість упровадження нових ІКТ-технологій та середовищ навчання, зокрема e-learning та e-learning 2. 0 [14].

Важливо підкреслити, що на сьогодні фактично не існує ґрунтовних досліджень, які б розкривали питання особливостей використання ІКТ у процесі підготовки молодших спеціалістів до роботи в системі інклюзивної освіти.

У зв'язку з цим метою статті є розкриття ефективності застосування мультимедійного забезпечення викладачем у ВНЗ I-II рівнів акредитації (на прикладі вивчення дисципліни «Основи корекційної педагогіки»).

Відповідно до мети завданнями означеної статті є:

- довести важливість упровадження мультимедійних засобів у процесі підготовки молодших спеціалістів до роботи в системі інклюзивної освіти;
- розкрити методику використання мультимедійного забезпечення в процесі вивчення різноманітних тем із дисципліни «Основи корекційної педагогіки».

Наказом Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 02. XII. 2005 р., № 691. передбачено введення навчальної



дисципліни «Основи корекційної педагогіки» (з 01. 09. 2006 р.) у вищих навчальних закладах, які готують фахівців за напрямом «Педагогічна освіта».

На базі Чортківського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Олександра Барвінського розглянута та обговорена програма, розроблена Інститутом корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова. Означену програму укладено кандидатом педагогічних наук, викладачем основ корекційної педагогіки Юзик О. П. на основі навчальної програми, рекомендованої Науково-методичним центром вищої освіти Міністерства освіти і науки України, для студентів, у яких здійснюється підготовка фахівців за спеціальностями напрямку «Педагогічна освіта» (№14/18. 2-1126 від 28. 04. 06) та адаптовано до вимог навчального процесу у вищих навчальних закладах II рівня акредитації

Згідно зі світовими тенденціями та національним досвідом України, передбачені різні форми організації освіти і соціалізації дітей із вадами фізичного та (або) психічного розвитку, зокрема в умовах загальноосвітніх установ для дітей із нормальним розвитком (так зване інтегроване та інклюзивне навчання і виховання). Зазвичай, у таких установах працюють фахівці із загальнопедагогічною чи загальнопсихологічною підготовкою, які достатньо не ознайомлені з особливостями дітей із вадами психофізичного розвитку та специфікою їх навчання і виховання. Враховуючи, що такі діти потрапляють у різні типи установ, де вони перебувають разом із нормальними і потребують спеціальної корекційно-спрямованої роботи для збереження їх розвитку, виправлення і компенсації певних вад, відхилень у процесі соціалізації, існує потреба в ознайомленні майбутніх педагогів усіх спеціальностей (дошкільного виховання, початкової освіти, вчителів різних предметів основної школи) з основами такої галузі педагогічної науки, як корекційна (спеціальна) педагогіка.

В означеному випадку йдеться лише про основи відповідних знань, адже детально, у повному обсязі вивчення різних складових корекційної педагогіки як системи знань про особливості навчання і виховання дітей із різними вадами психофізичного розвитку у спеціалізованих освітніх установах забезпечується програмами підготовки фахівців із самостійної спеціальності «Дефектологія» («Корекційна освіта» за нозологіями).

Дисципліна «Основи корекційної педагогіки» розрахована на студентів – майбутніх учителів початкових класів недефектологічних спеціальностей педагогічної освіти напрямку підготовки 0101 «Педагогічна освіта», спеціальності 5. 010102 «Початкове навчання». Зокрема, молоді люди у ході навчання зосереджують увагу на засвоєння галузей корекційної педагогіки, основних захворюваннях та способах їх корекції з боку вчителя, або по-іншому – формах, методах, засобах навчання, виховання та корекційної роботи.

Із власного досвіду викладання «Основ корекційної педагогіки» у Чортківському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Олександра Барвінського (Тернопільська область) більше десяти років хочу поділитися особливостями використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання студентів.

По-перше, варто зазначити, що при укладанні програми, розробці лекцій, практичних та семінарських занять використовую пошукові системи [www. google. com. ua](http://www.google.com.ua), [www. ukr. net](http://www.ukr.net), [www. meta. ua](http://www.meta.ua), [www. pigma. ru](http://www.pigma.ru), що стосуються навчання та виховання дітей із вадами розвитку. Презентації, розроблені до лекцій та систематизовані за розділами галузей корекційної педагогіки, створені з використанням інтернет-ресурсів.

Неоціненну роль надає відеохостінг YouTube, з якого для занять використовуються відеофрагменти різної тематики (мова жестів, історія життя легендарного Ніка Вуйчіча, логопедичні заняття, корекційні заняття зі слабочуючими та глухими дітьми, а також дітьми, які мають гіперактивну поведінку). Крім того, знаходимо та застосовуємо різноманітні відеофрагменти з використання дельфінотерапії, арт-терапії, піскотерапії, фелінотерапії, іпотерапії як різновидів корекційної роботи, яку може впроваджувати у свою роботу не лише майбутній учитель початкових класів, але і батьки.

Звичайно, всі необхідні для роботи мультимедіа в мережі Інтернет знайти неможливо, тому працюю над створенням власної відеотеки. Джерелами слугують навчальні екскурсії зі студентами, що навчаються за спеціальністю «Початкова освіта», в спеціалізовану школу-інтернат для глухих дітей м. Теревовля, Теревовлянську спеціалізовану школу для слабозорих дітей, Чортківський центр реабілітації дітей «Дорога в життя», Чортківський «Дім милосердя» Тернопільської області. З цією метою на відеокамеру знімаються корекційні заняття з дітьми, що мають вади розвитку. Згодом на заняттях разом зі студентами переглядаємо відеозаписи, аналізуємо їх, робимо відповідні висновки.

Для більшої активності студентів на заняттях пропонуємо їм такі види самостійної роботи з використанням ІКТ:

- віднайти в мережі Інтернет відео щодо корекції дітей із вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату, корекції ЗПР, розумової відсталості, мовлення;
- віднайти нові інтернет-ресурси, статті, сайти, повідомлення, що стосуються інклюзивного навчання в Україні та за кордоном;
- віднайти необхідну інформаційну щодо корекції дітей за нозологіями, розробити проекти (поділ студентів на підгрупи (робота у підгрупах: 4-5 підгруп у групі створюється); захист проектів.
- відшукати нові інтернет-ресурси та пояснити їх структуру і можливості застосування у своїй роботі.

Зазначимо, що досвід використання ІКТ під час вивчення корекційної педагогіки у Чортківському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Олександра Барвінського висвітлено мною створеному навчально-методичному посібнику «Основи корекційної педагогіки» [12] та на власному сайті (режим доступу: <http://www.olgayuzuk.do.am>, вкладка «Корекційна педагогіка»).

Використання нових інформаційних технологій та мультимедіа в ході підготовки молодших спеціалістів (на прикладі вивчення дисципліни «Основи корекційної педагогіки») сприяють підвищенню рівня освіченості студентів, удосконаленню якості їх навчання та готовності в майбутньому до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами у загально-освітніх закладах.

Перспективи подальших розвідок в окресленому напрямі вбачаємо у дослідженні ефективності використання мультимедійного забезпечення в процесі проведення занять у позаурочній та гуртковій діяльності при підготовці молодших спеціалістів у системі інклюзивної освіти.

### Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Атопол, 2011. – 274 с.
2. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики: уч. пособие для пед. учебн. завед. по специальности «Дефектология» / В. А. Липа. – Донецк : Лебедь, 2002. – 327 с.
3. Моїсеєва О. В. Необхідність в інтерактивному навчанні у ВНЗ. [Електронний ресурс]: / О. В. Моїсеєва // Актуальні питання сучасної педагогіки: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 жовтня 2014 р.). – Львів, 2014. – С. 28-31. – Режим доступу: <http://molodyvchenu.in.ua/files/conf/ped/05oct2014/05oct2014.pdf>
4. Онкович Г. Наукова конференція як інтерактивна медіаосвітня технологія / Г. Онкович // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – С. 85-94.
5. Пилипенко В. Проблема мотивації студентів до використання ІКТ у навчальному середовищі вищої школи / В. Пилипенко // Освіта та управління. – 2013. – №1-2. – С. 46-62.
6. Сергєєва В. П. Инновационные технологии: эффективные или разрушительные изменения в образовании? / В. П. Сергеева // Инновации в образовании. – 2013. – № 11. – С. 127-132.
7. Синьов В. М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмета науки / В. М. Синьов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені

- М. П. Драгоманова, 2004. – №1. – 299 с. – (Серія №19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наукових праць).
8. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Ч. 1. – 238 с.
  9. Соловійов В. Формування пізнавального інтересу молодших спеціалістів в умовах сучасного-медіа простору / В. Соловійов // Проблеми освіти: наук. збірник. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2012. – Вип. 71. – С. 87 -91.
  10. Тарутіна З. Підготовка професіоналів в умовах глобалізації Інтернету і нової хвилі прогресу в точних науках/ З. Тарутіна // Вища освіта України. – 2012. – №2. – С. 50-52.
  11. Федоров О. Медіаосвіта та медіакритика в контексті підготовки майбутніх педагогів / О. Федоров// Вища освіта України. – 2014. – №4. – С. 59-69.
  12. Юзик О. П. Основи корекційної педагогіки / О. П. Юзик. – Чортків, 2014. – 146 с.
  13. Юзик О. П. Методика використання мультимедійного забезпечення в процесі вивчення дисципліни «Основи корекційної педагогіки» у ВНЗ I-II рівнів акредитації /О. П. Юзик // Матеріали Всеукраїнського семінару «Формування інформаційно-освітнього середовища: IT-підтримка регіональної системи освіти» (м. Рівне, 17 червня 2015 р.). – Режим доступу: [www.roipro.org.ua/upload/iblock/0a3/yuzyk-o.p.-metodyka-vyk\\_nya-multymediynogo-zabezpechennya-v-protsehi-vyvchennya-dystsypliny\\_osnovy-korektsiynoyi-pedagogiky\\_-u-vnz-i\\_ii-r.a..docx](http://www.roipro.org.ua/upload/iblock/0a3/yuzyk-o.p.-metodyka-vyk_nya-multymediynogo-zabezpechennya-v-protsehi-vyvchennya-dystsypliny_osnovy-korektsiynoyi-pedagogiky_-u-vnz-i_ii-r.a..docx).
  14. Яцевич Т.А. Об актуальности использования мультимедийных электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе технических вузов / Т. А. Яцевич, М. В. Лёган // Инновации в образовании. – 2013. – №11. – С. 133-143.

*The article contains the information regarding the relevance of implementation of information and communication technologies and multimedia in the educational process of the University.*

*Specialized knowledge and skills are required to train university students of the 1<sup>st</sup> – 2<sup>nd</sup> levels of accreditation for their work with children with special educational needs. This is facilitated by the introduction of «Fundamentals of Correctional Pedagogy» training course for the students who are going to be future primary school teachers of non-defectology specialization of teacher education, training direction 0101 «Teacher Education». The study of «Fundamentals of Correctional Pedagogy» training course provides students with the theoretical and practical skills for their work in inclusive classes.*

*The article summaries the experience of using information and communication technologies in the study of this training course, the experience of professional competence formation of future specialists in the system of inclusive education. It is noted that the introduction of the ICT and multimedia into the educational process involves the mastery of new information technologies, skills in selecting, analyzing, evaluating and organizing of information. Students acquire skills of independent work in the Internet which they need to search for updated information concerning different professional areas of work – orthopedagogy, correctional psychopedagogy, logopedisti, the surdopedagogy and typhlopedagogy.*

*The benefits and challenges of implementation of the latest information and communication training technologies, which are essential to enhance modern educational process of young specialists' training for their work in the inclusive educational system are identified.*

**Key words:** *inclusive education, correctional education, multimedia software, the students' readiness to innovation, ICT, search engine, teachers-training college.*

УДК 159. 922. 7(09)(477)

*Тамара Янченко  
Tatara Yanchenko***ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЕВОЛЮЦІЇ  
ІДЕЙ ПЕДОЛОГІЇ (60 – 70-ті РОКИ ХХ СТ.)****THE CHILD`S PSYCHOLOGICAL STUDY AS A RESULT OF THE  
EVOLUTION OF THE PEDODOLOGY`S IDEAS  
(60 – 70-th OF THE TWENTIETH CENTURY)**

*У статті висвітлюються питання розвитку педології (науки про дитину, яка була поширеною в Радянському Союзі у 20-ті – першій половині 30-тих років ХХ ст.). Автор приділяє особливу увагу проблемі еволюції ідей педології після її заборони. Ця еволюція виявилася в організації психологічних досліджень дитини, що здійснювалися науковцями Інституту психології УРСР у другій половині 50-х – 70-ті рр. ХХ ст.*

**Ключові слова:** педологія, дитина, наука про дитину, психологічні дослідження, вивчення дитини.

Орієнтація вітчизняної освітньо-виховної системи на інтеграцію в європейський освітній простір передбачає трансформацію її діяльності на засадах дитиноцентризму, гуманізму та демократії. Щоб забезпечити дитиноцентричні тенденції освіти та виховання, необхідно знати особливості розвитку дітей. Водночас потреба у розумінні специфіки дитячого віку та індивідуальних особливостей дітей не є новою для педагогічної науки і практики. У різні періоди розвитку педагогіки науковці порушували питання про всебічне вивчення дитини, зокрема вирішення цієї проблеми було провідним напрямом науково-практичного розвитку педології.

Проблемі вивчення основних засад науково-практичного розвитку педології присвячені ґрунтовні праці О. Сухомлинської. Окремі питання, пов'язані з розвитком теорії та практики педології, розглянуті у дослідженнях Н. Дічек, І. Болотнікової, Л. Дуднік, Л. Ковальчук, Ю. Литвиної, О. Петренко, Л. Смолінчук та ін. Але проблема реформування сучасної освітньо-виховної системи, її переорієнтації на засадах дитиноцентризму, зокрема, використовуючи позитивні ідеї педології, залишається актуальною. Тому основні положення цієї науки потребують подальшого вивчення. До них відносяться і питання еволюції ідей педології у науковому та освітньому просторі другої половини ХХ ст.

Педологія (інтеграційна наука про дитину, яка синтезувала у собі відомості з психології, анатомії, фізіології, соціології, педагогіки, етнографії та інших галузей) виникла у США у кінці ХІХ ст. У Радянському Союзі, зокрема в Україні, у 20-ті роки ХХ ст. вона стала провідною науковою галуззю, на досягнення якої орієнтувалися педагогічна теорія та практика шкільництва. Сутність педології полягала у всебічному, комплексному дослідженні особистості дитини і побудові на основі результатів цих досліджень навчально-виховного процесу в закладах освіти.

У 30-ті рр. ХХ ст. у Радянському Союзі відбулися суспільно-політичні зміни, утвердився тоталітаризм і поширилися репресії. Це мало негативний вплив і на розвиток освітньої системи, що зумовило й заборону педології.

Знищення педології у 1936 р. призвело до повного заперечення її здобутків, заборони їх застосування у теорії та практиці вітчизняного шкільництва і припинення педологічних досліджень.

Однак заборонити науковий розвиток – це не означає зняти проблему, тим більше, що практика потребувала наукового (а не псевдонаукового) вирішення проблем. Тому,



незважаючи на перешкоди, з плином часу об'єктивні методи дослідження повернулися в педагогіку і психологію [7, с. 44]. У наукових (педагогічних і психологічних) публікаціях, що з'явилися у період «відлиги» (друга половина 50-х – перша половина 60-х рр.) [4, с. 27], йшлося про створення «марксистської науки про дітей», яке ніби ініціювалося ще Постановою ЦК ВКП(б) про заборону педології (1936). Хоча науку, яку планувалося створити, у цих публікаціях і не називали педологією, по суті в них висловлювалися думки про певне (часткове) відродження й еволюцію ідей педології та продовження педологічних досліджень.

Проблеми вивчення особистості дитини та її розвитку стали у центрі уваги учня Л. Виготського Л. Занкова. Зазначимо, що на початок 30-х рр. він був досить відомим педологом.

Л. Занков повернув у педагогіку тенденцію чіткого визначення предмета дослідження, використання відповідного інструментарію, поєднання кількісних і якісних методів вивчення дитини. Вперше після тривалої перерви він реалізував ідею необхідності проведення психологічних досліджень для визначення ефективності педагогічної дії [7, с. 44]. Ці дослідження були розпочаті у 50-ті рр. ХХ ст. у Москві. Найактивніше вони здійснювалися впродовж 60-х – початку 70-х рр. [3, с. 98–100].

Л. Занков створив і апробував нову дидактичну систему початкової освіти, яка пов'язала побудову навчального процесу з розвитком школярів [7, с. 44]. Для створення цієї освітньої системи він обрав педологічний або педоцентричний підхід (зі зрозумілих причин подібна термінологія не вживалася). Л. Занков зазначав, що «головним психологічним орієнтиром у розробці нової системи початкового навчання слугувало вивчення нами школярів, що здійснювалося рік за роком» [3, с. 96].

Як і педологія 20-х – початку 30-х, дидактична теорія розвивального навчання Л. Занкова ґрунтувалася на принципі цілісності розвитку школярів і необхідності його вивчення [3, с. 104–105].

Позиція Л. Занкова щодо сутності розвитку дитини стала результатом еволюції його соціогенетичних педологічних поглядів, що були загальноновизнаними у радянській педології кінця 20-х – початку 30-х рр. У його дидактичній системі процес психічного розвитку дитини пояснюється «як поступальний рух її взаємодії з оточуючим світом». Тому дослідження розвитку дитини науковець побудував на вивченні змін, що спостерігаються у ставленні особистості до зовнішнього світу й об'єктивної дійсності та у стосунках між дитиною та соціумом [3, с. 105].

Науково-дослідна діяльність Л. Занкова була зорієнтована на шкільну практику. Результатом здійсненого вченим дослідження специфіки психічного розвитку молодших школярів стало встановлення взаємозв'язку між ним і навчанням дітей, за умови, що воно побудовано на таких принципах, як оволодіння навчальним матеріалом високого рівня складності, що має значну питому вагу теоретичних знань, швидкий темп засвоєння, усвідомленість навчання, активна діяльність усіх школярів незалежно від їх готовності до школи [3, с. 104–105]. Саме ці принципи стали основою розвивальної дидактичної системи Л. Занкова, що отримала значне поширення у Радянському Союзі у другій половині ХХ ст.

Але не лише в Росії, а й в Україні розвивалися такі тенденції. До проблеми вивчення психічного розвитку дитини та його зв'язку з навчанням звернувся колишній педолог Г. Костюк. Після розгрому педології він продовжив науково-дослідну діяльність у галузі психології, зокрема вікової та педагогічної (очолював кафедру психології Київського педагогічного інституту та психологічний відділ УНДІПу, а згодом працював у створеному за його ініціативи у 1945 р. Науково-дослідному інституті психології УРСР) [5, с. 4; 14, арк. 1]. «Педологічне минуле» вченого опосередковано вплинуло і на його подальшу наукову діяльність.

Аналіз праць Г. Костюка [4–6] свідчить, що після знищення педології дослідження специфіки психічного розвитку дітей та реалізації на цій основі індивідуального підходу до школярів у процесі їх навчання не були повністю припинені навіть у той час, коли репресивна політика стосовно педології була найбільш яскраво вираженою. Це пояснюється практичним значенням таких досліджень, оскільки з ідеологічно заангажованої радянської педагогіки держава та

партія не зняли завдання формування нової людини. А виконати його за допомогою одних тільки неправдиво мажорних гасел було неможливо.

Деякі інші колишні українські педологи, зокрема Д. Елькін, Д. Ніколенко, О. Раєвський, Є. Сухенко, П. Чамата продовжували діяльність спочатку в УНДІПі, а потім у Науково-дослідному інституті психології УРСР [8, арк. 1, 2, 10]. Науково-дослідні завдання, що висувалися перед співробітниками Інституту психології, полягали у «розробці актуальних проблем загальної, дитячої, педагогічної і спеціальної психології, а також питань історії психології». Це зумовлювало відповідну структуру установи, до складу якої, зокрема входили відділи дитячої психології з кабінетом раннього і дошкільного віку та кабінетом шкільного віку, а також педагогічної психології [14, арк. 1]. Згодом були утворені відділ професійної орієнтації та професійного консультування (1962) та лабораторія програмованого навчання (1964) [10, арк. 2, 3], що демонструє наступність вітчизняних наукових традицій.

Аналіз архівних джерел [8, арк. 1–10; 11–13] свідчить, що більшість проблем, які досліджувалися співробітниками Інституту психології, починаючи з часу його створення, стосувалися саме різних аспектів психічного розвитку дітей, визначення його закономірностей, внутрішніх і зовнішніх чинників психічного розвитку індивіда, а тому успадкували певні традиції педологічних досліджень (по своїй суті вони були педоцентричними, спрямовувалися на з'ясування специфіки розвитку дітей у різні вікові періоди, орієнтувалися на освітньо-виховну практику). Так, концепція дослідження особистості дитини та розуміння її сутності, розроблена Г. Костюком у повоєнний період, ґрунтувалася на засадах цілісності розвитку дитини, визнання її як соціально активної істоти, спрямування, зміст і форми діяльності якої змінюються залежно від віку [4–6].

Почасти співробітниками Інституту психології вивчалися питання, що свого часу становили предмет педології. Зокрема, проблеми формування особистості дитини, її характеру, свідомості та самосвідомості досліджувалися П. Чаматою [12], особливості психічного розвитку нормальних і аномальних дітей різного віку, їхніх уявлень, уваги, сприйняття, мови, мислення, пам'яті тощо – Д. Елькіним [13, арк. 1], О. Раєвським [8, арк. 1; 11, арк. 1], Є. Сухенко [10, арк. 89] та іншими науковцями. Згідно з архівними джерелами, ці дослідження здійснювалися з урахуванням основних положень рефлексологічної теорії І. Сеченова та І. Павлова та закономірностей вищої нервової діяльності людини [8, арк. 2; 15, арк. 1, 19, 20, 49, 70], що демонструє їх спорідненість з педологією.

Крім дослідження різних аспектів психічного розвитку дітей, фахівці Інституту розробляли питання «психології навчання та виховання», вивченням яких свого часу займалася й педологія. Увага науковців до них була почасти спричинена Постановою ЦК КПУ «Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в УРСР» (1959). Зокрема, у ній зазначалося, що «Науково-дослідний інститут психології має брати участь у науковому обґрунтуванні змісту шкільної освіти, шляхів удосконалення методів шкільного навчання..., поліпшенні змісту і методів виховної роботи школи; повинен посилити у зв'язку з цим розробку питань психології навчання та виховання» [10, арк. 1].

У цьому напрямі з Інститутом психології співпрацював і відомий радянський психолог (колишній педолог, послідовник Л. Виготського) О. Лурія, який жив у Москві. Разом з українськими колегами він досліджував проблеми другорічництва та неуспішності школярів, зокрема вони займалися визначенням причин цих явищ [15, арк. 37–43, 71].

Науковці розуміли важливість розвитку у радянському освітньому просторі науки про дитину. З середини 50-х рр. ХХ ст., коли почалася десталінізація усіх сфер суспільного життя, вони отримали надію на створення «марксистської науки про дітей» [4, с. 27]. Завдання її фундації (чи, можливо, відродження) покладалося на психологів, але передбачалася їх співпраця з педагогами, лікарями, гігієністами. Предмет «майбутньої» науки був близьким до предмета педології: вікові та індивідуальні особливості психічного розвитку дітей, обґрунтування змісту і методів навчання та виховання, нормування навантаження дітей різними

видами роботи, раціональна організація та психогігієна навчальної праці та відпочинку дітей [4, с. 27–28].

Науковці визнавали доцільність відновлення не тільки педологічних, а й психотехнічних досліджень. Психотехніка – це галузь психології, що вивчала трудову діяльність людини, а також питання професійної орієнтації та професійного відбору. Як і педологія, вона набула значного поширення в СРСР у 20-ті роки ХХ ст., а в середині 30-х років була заборонена. Г. Костюк порушував питання про необхідність профорієнтаційної роботи у школі, яка, за його висловом, «була занедбана після постанови про педологічні викривлення у педагогіці», коли поширилася хибна думка, що «інтереси особистості, її нахили, здібності не відіграють у суспільному розподілі праці тієї ролі, яка їм приписується, що цей розподіл просто визначається потребами суспільства у тих чи інших категоріях працівників» [6, с. 2]. Питання про організацію профорієнтаційної роботи вчений розглядав комплексно. Так, він пропонував «для здійснення системи профорієнтаційної роботи з молоддю організувати республіканську раду та обласні ради з профорієнтації», до складу яких повинні входити педагоги, психологи, фізіологи, лікарі, економісти [6, с. 7].

Психолог уважав, що для надання професійних консультацій і здійснення профвідбору старшокласників або абітурієнтів важливим є вивчення особистості, а саме: «розробка проблем психології особистості, дослідження структури її мотиваційних рис (потреб, інтересів, настанов, почуттів тощо) і операційних якостей (узагальнених умінь, здібностей та ін.), їх взаємозв'язку, закономірностей їх онтогенетичного розвитку, опрацювання методик психологічного вивчення учнів» [6, с. 7].

А відтак у Інституті психології здійснювалися й психотехнічні дослідження. Такий термін у другій половині ХХ ст. не вживався (зокрема, Г. Костюк називає ці дослідження «спеціальними соціологічними, психологічними, педагогічними і фізіологічними» [6, с. 7]). Водночас на початку 60-х рр. у Радянському Союзі було відновлено вивчення придатності до певних професій, здійснення профорієнтації та профвідбору тощо. Як зазначалося, з цією метою в Інституті був створений відділ професійної орієнтації та професійного консультування. Наприклад, на замовлення штабу військово-повітряних сил СРСР фахівці Інституту (Б. Баєв, Є. Мілеран) займалися розробкою комплексних методик відбору вступників у вищі військові авіаційні училища, що використовувалися в усіх подібних навчальних закладах СРСР; інша група науковців на чолі з Д. Ніколенком – розробкою методик відбору спеціалістів гірнично-рятувальної справи, які працюють при вугільних шахтах [9, арк. 9–11, 20, 30; 10, арк. 3–7, 52]. Фахівці відділу професійної орієнтації та професійного консультування здійснювали дослідження й серед школярів. Зокрема, вивчалися професійні наміри старшокласників (І. Назимов); їхня готовність до свідомого вибору професії (З. Нечипорук) тощо [6, с. 4–5].

Поступово у педагогіку та психологію поверталися методи дослідження особистості, заборонені та витіснені з наукового вжитку після знищення педології: вивчення продуктів діяльності учнів, психолого-педагогічний експеримент, анкетування, тестування [11; 13].

Проблеми психологічного вивчення школярів і складання на цій основі їх психолого-педагогічних характеристик досліджувалися у другій половині 50-х – 70-ті рр. ХХ ст. учнем Г. Костюка Б. Баєвим (він також був співробітником Інституту психології). Принципи вивчення особистості дитини, запропоновані ним, почасти співпадали з принципами педологічних досліджень. Б. Баєв зазначав, що «у вивченні індивідуально-психологічних особливостей учнів важливо дотримуватися певної методики», що ґрунтується на таких принципах: урахування цілісності особистості дитини; вивчення особистості в розвитку; поєднання роботи вчителя з окремими учнями і з колективом [1, с. 38].

У педагогіці посттоталітарного періоду мета, контекст і риторика вивчення особистості дитини майже не змінилися порівняно з періодом 20-х – 30-х рр. Наприклад, на думку Б. Баєва, «вчителям треба знати й враховувати особливості пам'яті, мислення, уваги своїх вихованців, їх ставлення до навчання, інтереси, запити, уподобання, всі сторони їх особистості, взагалі

усе, чим живе кожен з них як у школі, так і поза школою, для того, щоб виховати нову людину, майбутнього будівника комунізму» [1, с. 35].

Одним із результатів вивчення школярів було складання педагогічних характеристик. Воно здійснювалося на основі використання «різноманітних методів вивчення учнів»: спостережень за дітьми у школі та з'ясування умов їх життя у сім'ї, бесід з учнями та представниками їх оточення, аналізу навчальної успішності школярів [2, с. 22–23].

Педагогічні характеристики мали структуру, що відображала специфіку навчальної діяльності та праці дітей, їх загальний розумовий розвиток, дисциплінованість, характерологічні риси, взаємини з колективом, громадську активність [1, с. 39].

Б. Баєв запропонував орієнтовну схему вивчення учня та складання його характеристики: «1) загальні відомості про учня; 2) успішність учня; 3) ставлення учня до навчання; 4) засвоєння учнем навчального матеріалу, його загальний розвиток; 5) громадсько-політична спрямованість учня та його характерологічні риси; 6) умови життя і праці учня в сім'ї; 7) висновки щодо подальшої роботи з учнем» [2, с. 22].

Характеристики, складені за такою схемою, почасти нагадували педологічні характеристики школярів. Вони мали спільні складові, що стосувалися загальної інформації про учня, його навчання, розумового розвитку, психологічних якостей, умов життя у сім'ї, громадсько-політичної спрямованості особистості.

Дослідження різних аспектів психологічного розвитку дитини та його зв'язку з навчанням, а також втілення їх результатів у практичну площину не були припинені після заборони педології в СРСР і знайшли відображення у науковій діяльності фахівців інституту психології, колишніх педологів Д. Елькіна, Г. Костюка, О. Раєвського, П. Чамати та їхніх учнів, зокрема Б. Баєва, оскільки вирішення деяких науково-практичних проблем (взаємозв'язок між розвитком і навчанням дитини, вивчення особистості, визначення її індивідуальних якостей) було неможливим без застосування ідей, на які спиралася педологія. Висвітлення у подальших наукових розвідках потребують і інші напрями трансформації ідей педології у педагогіці другої половини ХХ ст.

#### Список використаних джерел

1. Баєв Б. Ф. Індивідуальний підхід до учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1961. – № 1. – С. 34–39.
2. Баєв Б. Ф. Шкільні характеристики учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 22–27.
3. Занков Л. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Л. Занков // Занков Л. Избранные педагогические труды. – М. : Педагогика, 1990. – С. 83–318.
4. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 21–30.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
6. Костюк Г. С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1–8.
7. Сухомлинська О. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 41–45.
8. Годовой отчет о выполнении тематического плана научно-исследовательской работы института за 1951 г. // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 50, 29 арк.
9. Годовой отчет о выполнении тематического плана научно-исследовательской работы института за 1963 г. // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 226, 32 арк.
10. Докладные записки, справки, информация, направленная в Министерство просвещения УССР и ЦК КПУ о проводимых институтом исследованиях по программированному



- обучению, о научно-исследовательской работе за 1964 г. // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 232, 101 арк.
11. Научные отчеты по темам: «Нервная система человека», «К. Д. Ушинский и современная ему западноевропейская психология», «Проблемы одаренности», «О психологической природе восприятий» А. Н. Раевский // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 2, спр. 10, 151 арк.
  12. Научный отчет по теме: «Генезис самосознания ребенка» П. Р. Чамата // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 2, спр. 14, 25 арк.
  13. Научный отчет по теме: «Педагогика и психология памяти» Д. Г. Элькин // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 2, спр. 22, 159 арк.
  14. Постановление Совета Народных Комиссаров УССР от 1 октября 1945 г. № 1573 и приказы Народного Комиссариата просвещения УССР от 12 октября 1945 г. № 4059 и 1 декабря 1945 г. № 4681 об организации в г. Киеве научно-исследовательского института психологии с 1 декабря 1945 г. // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 1, 5 арк.
  15. Стенограммы обсуждения докладов на научной сессии института, посвященной итогам работы по психологии в УССР // ЦДАВО України. – Ф. 5141, оп. 1, спр. 88, 167 арк.

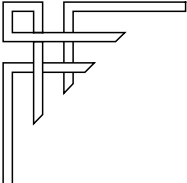
*The article highlights the issues of pedology's scientific development. Pedology is the integrative science of a child. It synthesized the information from psychology, anatomy, physiology, sociology, pedagogy, ethnography and other industries. It originated in the United States in the late nineteenth century. It became a leading scientific industry in the Soviet Union, including Ukraine, in the 20-th years of the twentieth century. Its achievements were a basis of pedagogical theory and practice of education. The essence of the pedology is an all-round, comprehensive study of the personality of the child and the construction of the educational process at schools based on the results of these studies. Negative socio-political changes took place in the 30-th years of the twentieth century in the Soviet Union. It had an impact on the development of the educational system and ban of pedology (1936).*

*The author pays special attention to the problem of the evolution of the ideas of pedology after its ban. This evolution was in the organization of children's psychological researches. The problems of the development of the child in the course of her studies were researched by L. Zankov in the outlined period. Developing didactic system of L. Zankov got spread in the Soviet Union in the second half of the twentieth century.*

*Psychological investigations of the child were carried out by employees of the Institute of psychology of Ukraine D. Elkın, G. Kostiuk, O. Rayevskiy, P. Chamata, B. Baiev and other scientists. They studied the problems that have been the subject of pedology: development of a personality, the formation of her character, consciousness, the specificity of the mental development of children of all ages, their imagination, attention, perception, memory, thinking, language, psychology of children's education, child's individual psychological features, the relationship between the development and study of the child. The methods of research of personality were returned in pedagogy and psychology: the study of the product of the activity of the pupils, psychological and pedagogical experiments, observation, questionnaire, testing.*

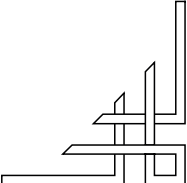
*The author of the article makes a conclusion about the development of the traditions of the pedology in pedagogy and psychology of the second half of the twentieth century.*

**Key words:** *pedology, child, the science of a child, psychological studies, the study of the child.*



## РОЗДІЛ 2

# МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 76:004.92(075.8)

*Микола Анісімов*  
*Mykola Anisimov*

### ЗАСТОСУВАННЯ ГРАФІЧНИХ РЕДАКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «КРЕСЛЕННЯ»

#### THE USE OF GRAPHIC EDITORS IN THE STUDY OF THE SUBJECT «DRAWING»

*У статті поданий системний аналіз застосування графічних редакторів у процесі вивчення навчального предмета «Креслення». Оволодіння комп'ютерними графічними редакторами дозволить звільнити студента від трудомістких, однотипних креслярських робіт. Процес розробки і проектування документації ставить студента на більш високий професійний рівень.*

**Ключові слова:** *графічний редактор, просторове мислення, технічне мислення, графічне конструювання, комп'ютерна графіка.*

Відомості про оточуючі нас предмети, спроектовані і створювані прилади, вироби можливо передавати різними засобами: описом, фотографією, малюнком тощо. Однак точніше й наочно передати особливості конструкції, форму й розміри предметів можна тільки за допомогою креслення. Креслення в сучасному суспільстві застосовується практично у всіх галузях діяльності людини. Вони незамінні у процесі технологічної освіти (у школах, гімназіях, ліцеях, коледжах, вищих навчальних закладах) і особливо в професійній діяльності. Тому вміння читати й особливо виконувати креслення різної складності є однією з основних характеристик, яку повинен мати компетентний випускник сучасного навчального закладу.

Роль креслень у нашому житті й у сучасному виробництві неможливо переоцінити. Усі або майже все, що створене людством: будинки, у яких ми живемо, працюємо й проводимо дозвілля; засоби транспорту, на яких ми їздимо; одяг і взуття, які ми носимо; телевізори, радіо й мобільний зв'язок через, які надходить до нас інформація, і багато чого іншого – створювалося й створюється по заздалегідь розроблених кресленнях.

Креслення є основними конструкторськими документами. Окремо, або в комбінації з іншими графічними й текстовими документами вони визначають оснащення виробу та містять, як правило, усі дані, необхідні для розробки й виготовлення виробів, а також для їхнього контролю, приймання, експлуатації та ремонту.

Креслення є найважливішим засобом, що сприяє технічному прогресу. Тому знання основних правил креслення, вміння читати креслення й виконувати нескладні графічні роботи, необхідні кожній освіченій людині і є неодмінною умовою високої загальної й технічної культури.

Великий внесок у становлення й удосконалення наукової й навчально-методичної роботи в області креслення й супутніх його дисциплін внесли співробітники кафедр «Нарисної

геометрії й креслення» Харківського інституту радіоелектроніки (ХІРЕ), сьогодні – Харківський національний університет радіоелектроніки (ХНУРЕ). З 1949 р. по 1964 р. кафедрою керував відомий архітектор, професор Н.М. Підгорний, згодом кафедру очолювали професори В.І. Кузміна, Н.П. Гавриша, В.Е. Михайленко, В.Ф. Ткаченко, які зробили значний вклад у розвиток інженерної та комп'ютерної графіки, комп'ютерних систем на Україні.

Творча діяльність учителів технологічної освіти постійно пов'язана з різними типами креслень. Тому в професійній спеціалізації в процесі вивчення предмета технічне креслення вирішальне значення має засвоєння студентами графічних знань.

Необхідно відзначити, що креслення – це ще особлива мова спілкування між людьми різних професій і національностей.

**Метою статті** є спроба застосування графічних редакторів CorelDraw, КОМПАС-3D у процесі вивчення предмета «креслення» з метою покращення якості навчання студентів «Технологічної освіти».

«Інженерна графіка» є унікальною графічною мовою людської культури. Будучи однією з найдавніших мов світу, вона відрізняється своєю лаконічністю, точністю й наочністю. В алфавіті цієї мови існують лише два знаки – крапка та лінія. Якщо простежити шлях розвитку креслення від прадавніх часів до наших днів, виокремимо два основні напрями: перший – будівельні креслення, призначені для будівництва житла, промислових будинків, мостів й інших споруд; другий – промислові креслення, за якими створювали різні інструменти, пристрої, машини.

Уся сукупність дій зі створення зображень за допомогою комп'ютера називається комп'ютерною графікою. А програми, за допомогою яких створюються зображення, називаються графічними редакторами. Людей, які створюють зображення за допомогою графічних редакторів, називають графічними дизайнерами. Зображення, створене на екрані монітора, можна відразу стерти, домалювати, підправити, збільшити, зменшити, змінити колір, змусити рухатися; у випадку тривимірної графіки – покрутити, заглянути всередину тощо. А найголовніше, воно легко тиражується.

Завдяки комп'ютерній графіці виникають різні картинки на екрані персонального комп'ютера (ПК). Вивчаючи предмет «Інформатика», вже маємо уявлення про те, що для будь-якої роботи на комп'ютері створена певна програма, за допомогою якої відбувається обробка тієї або іншої інформації. Інформація, що зберігається в пам'яті комп'ютера, виводиться на дисплей і завдяки цьому, спостерігаємо різні картинки на екрані.

Тепер можемо підбити підсумок, що комп'ютерна графіка є такою галуззю інформатики, завдяки якій можна отримати різні зображення на комп'ютері. Такими зображеннями можуть бути різні малюнки, креслення й мультиплікація. Але й природно, що для їхнього створення необхідно спеціальне програмне забезпечення (ПО), яке іноді називають графічними пакетами.








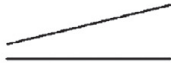

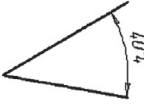





У процесі виконання графічних малюнків або креслень у процесі підготовки різної друкованої документації необхідно використовувати графічний редактор CorelDraw. Чому необхідно використовувати саме цей редактор? Це пов'язане з тим, що:

- по-перше, цей редактор – векторний, (тобто висока якість відтворення графіки);
- по-друге, малюнок або креслення, виконані у цій програмі, можна перенести в будь-яку програму;
- по-третє, у цій програмі можна виконати будь-який малюнок або креслення.

Для того, щоб зрозуміти, яка якість малюнків або креслень виходить у різних програмах, нами були виконані графічно елементарні елементи в різних програмах. Усі ці малюнки наведено в табл. 1

Таблиця 1

## Графіка елементарних елементів у різних програмах

	Тип креслення			
	Гострий кут	Розмір	Прямокутник	Коло
Програма Word				
Програма Paint				
Програма Компас 3D				
Програма CorelDRAW				

Соціологічні дослідження, проведенні в районних навчальних закладах Кіровоградській області, виявили, що креслення в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗОНЗ) викладається за винятком. Зріз проводився в десяти районах. Систематизовані дані по Олександрійському району показали, що на початок 2014-2015 навчального року в місті Олександрія Кіровоградської області функціонувало 17 закладів освіти, з них лише в 3 закладах предмет «Креслення» входив до складу інваріантної частини навчального плану.

Учні, які приходять сьогодні вчитися у вищі навчальні заклади й не вивчали предмет «Креслення» в школі, становить у межах 56-82%. Технологія ж вивчення предмета така, що практично елементи цього предмета учні починають пізнавати ще в початкових класах середньої школи. Цю технологію навчання, починаючи із середньої школи й закінчуючи вищою школою, розробляла плеяда видатних учених (А.Д. Ботвінников, В.Н. Віноградов, І.С. Вишнепольський, С.О. Воєводський, І.О. Воротников, Б.Ф. Ломов, Є.І. Машбиц, М.І. Меєровіч, В.К. Сидоренко, Д.О. Тхоржевський та ін.).

Технологія вивчення предмета така, що вчителі в початкових класах повинні сформувати в учнів конкретні навички й уміння працювати спочатку із простим олівцем, лінійкою та транспортиром. Це називається «поставити руку» і сформувати у дитини «уявлення». Потім навчання полягає в тому, щоб за допомогою простого олівця й лінійки виконати прості лінії й різні овали. На наступному етапі учні повинні перейти до виконання простих малюнків олівцем з наступним розфарбуванням їх кольоровими олівцями. На останньому етапі дітей необхідно навчити працювати фарбами (аквареллю).

У старших класах учні починають вивчати креслення, де, в першу чергу, в них необхідно сформувати просторове мислення. Навчити працювати з різними креслярськими інструментами та вручну створювати різні креслення. Без цих знань і сформованих навичок і вмінь виконувати різні побудови (ескізи, спряження, проекції, розрізи, перерізи тощо) неможливо.



Комп'ютерна графіка – розділ інформатики, який вивчає засоби та способи створення й обробки графічних зображень за допомогою персональних комп'ютерів. Існує безліч класів програмного забезпечення комп'ютерної графіки, але сьогодні розрізняють чотири види: растрова графіка, векторна графіка, тривимірна й фрактальна графіка. Вони відрізняються принципами формування зображення при відображенні на екрані монітора або в процесі друку на папері.

Растрову графіку (це програми Paint, Adobe Photoshop) застосовують при розробці електронних (мультимедійних) і поліграфічних видань. Ілюстрації, виконані засобами растрової графіки, рідко створюють вручну за допомогою комп'ютерних програм. Частіше для цієї мети використовують відсканованні ілюстрації, підготовлені художником на папері, або фотографії. Останнім часом для введення растрових зображень у комп'ютер знайшли широке застосування цифрові фото- і відеокамери.

Програмні засоби для роботи з векторною графікою (CorelDraw) навпаки призначені, у першу чергу, для створення ілюстрацій і меншою мірою для їхньої обробки. Такі засоби широко застосовують у рекламних агентствах, дизайнерських бюро, редакціях і видавництвах. Оформлювальні роботи, засновані на використанні шрифтів і найпростіших геометричних елементів, вирішуються засобами векторної графіки набагато простіше. Існують приклади високомистецьких творів, створених засобами векторної графіки, але вони скоріше виключення, чим правило, оскільки художня підготовка ілюстрацій засобами векторної графіки надзвичайно складна.

Тривалі дослідження й робота із програмою CorelDraw (з 1998 р. у Кіровоградському кібернетико-технічному коледжі) показали, що її просто необхідно використовувати в процесі викладання предмета креслення. Поява в 2000 р. нової версії Coreldraw10, за допомогою якої підтримувався формат PDF, дозволив нам повністю перейти при виготовленні малюнків у новій програмі. У 2000 р. були початі перші експерименти зі застосування програми CorelDraw у процесі викладання предмета креслення.

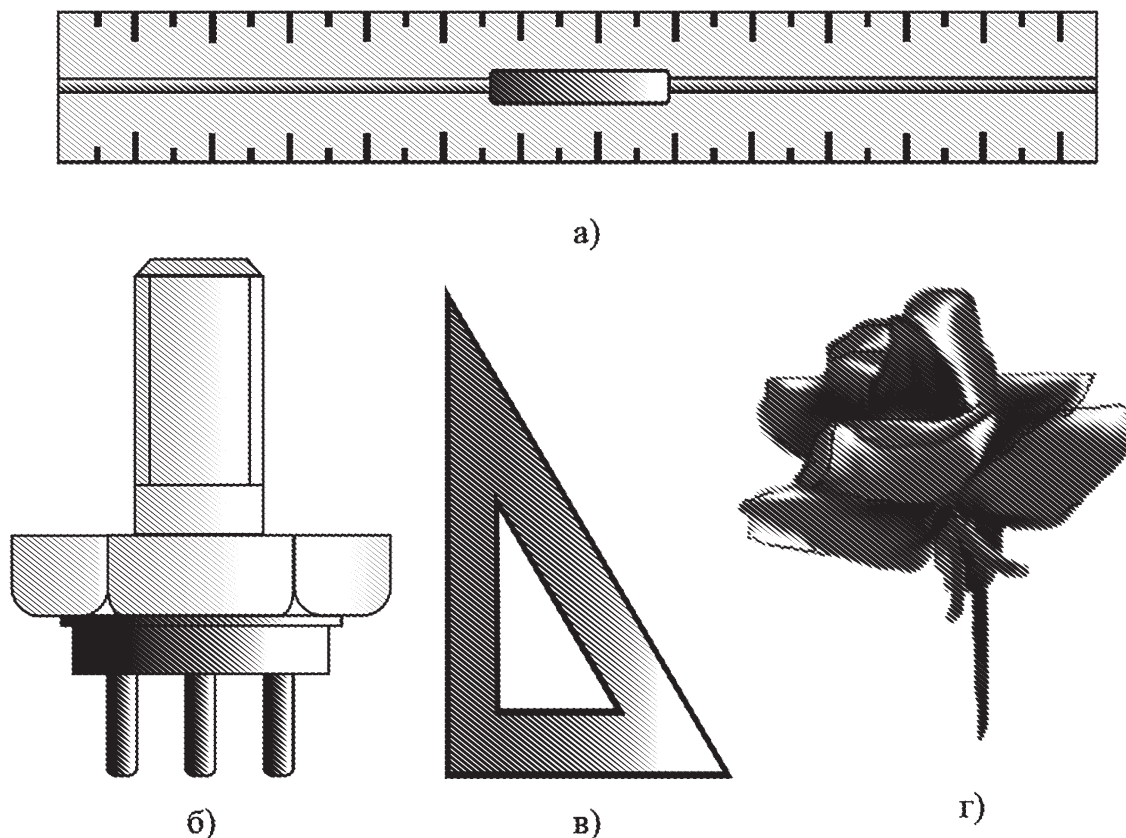
Комп'ютерна графіка – розділ інформатики, який вивчає засоби та способи створення й обробки графічних зображень за допомогою персональних комп'ютерів. Існує безліч класів програмного забезпечення комп'ютерної графіки, але сьогодні розрізняють чотири види: растрова графіка, векторна графіка, тривимірна й фрактальна графіка. Вони відрізняються принципами формування зображення при відображенні на екрані монітора або в процесі друку на папері.

Растрову графіку (це програми Paint, Adobe Photoshop) застосовують при розробці електронних (мультимедійних) і поліграфічних видань. Ілюстрації, виконані засобами растрової графіки, рідко створюють вручну за допомогою комп'ютерних програм. Частіше для цієї мети використовують відсканованні ілюстрації, підготовлені художником на папері, або фотографії. Останнім часом для введення растрових зображень у комп'ютер знайшли широке застосування цифрові фото- і відеокамери.

Програмні засоби для роботи з векторною графікою (CorelDraw) навпаки призначені, у першу чергу, для створення ілюстрацій і меншою мірою для їхньої обробки. Такі засоби широко застосовують у рекламних агентствах, дизайнерських бюро, редакціях і видавництвах. Оформлювальні роботи, засновані на використанні шрифтів і найпростіших геометричних елементів, вирішуються засобами векторної графіки набагато простіше. Існують приклади високомистецьких творів, створених засобами векторної графіки, але вони скоріше виключення, чим правило, оскільки художня підготовка ілюстрацій засобами векторної графіки надзвичайно складна.

Тривалі дослідження й робота із програмою CorelDraw (з 1998 р. у Кіровоградському кібернетико-технічному коледжі) показали, що її просто необхідно використовувати в процесі викладання предмета креслення. Поява в 2000 р. нової версії Coreldraw10, за допомогою якої підтримувався формат PDF, дозволив повністю перейти при виготовленні малюнків у новій програмі. У 2000 р. були початі перші експерименти зі застосування програми CorelDraw у процесі викладання предмета «Креслення».

На рис. 1. наведені різні деталі, виконані в програмі CorelDraw. Програма дозволяє не тільки виконувати технічне креслення деталей, але й виконувати їхнє заливання, робити розфарбування й тінюві варіанти деталі.



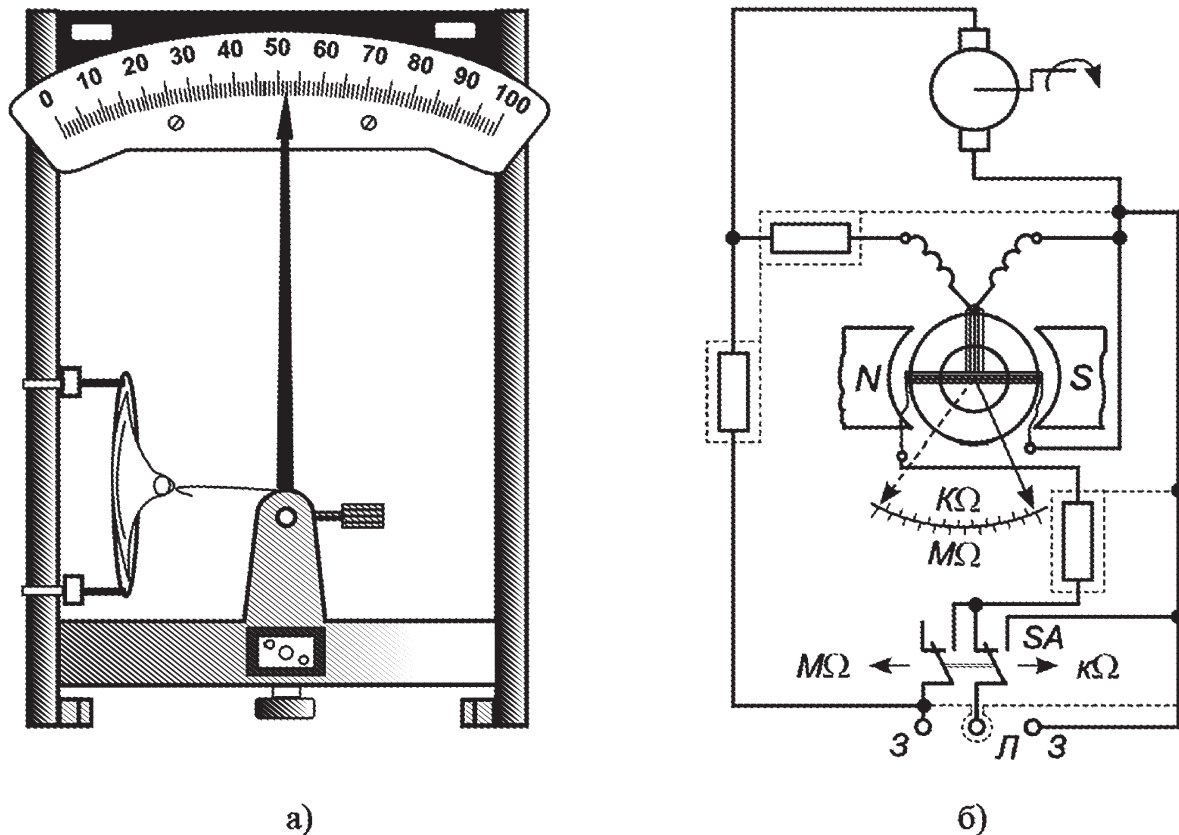
**Рис. 1. Приклади виконання креслень і малюнків у програмі CorelDraw:  
а) лінійка для креслення; б) ізометрична проекція  
напівпровідникового діода; в) косинець; г) малюнок троянди**

Комп'ютерна графіка дозволяє звільнити студента технологічної освіти від трудомістких, однотипних креслярських робіт, які на комп'ютері виконуються якісніше, точніше і швидше. Автоматизація інженерно-графічних робіт не тільки прискорює процес проектування і розробки конструкторської документації, але і ставить його на більш високий професійний рівень.

Інженерна графіка дозволяє сформувати у студентів необхідні навички і вміння для виконання і читання технічних креслень, а також розвиває просторове мислення студента.

Для набуття практичних компетентностей з комп'ютерної графіки передбачається обов'язкова робота студентів з графічним редактором CorelDraw.

На рис. 2. наведені більш складні малюнки, виконані в програмі CorelDraw. На рис. 2, а наведено внутрішній пристрій плівкового гігрометра, а рис. 2, б – електрична схема мегомметра



**Рис. 2. Виконання технічних малюнків у програмі CorelDraw:**

**а) внутрішній пристрій плівкового гігрометра; б) електрична схема**

Тривалі наукові дослідження та експериментальна перевірка викладання дисциплін «Технічне креслення», «Інженерна та комп'ютерна графіка» у різних типах навчальних закладів показали необхідність покращення процесу викладання цих дисциплін:

1. Необхідно повернути технологію вивчення креслення в середню школу незалежно від її профільної приналежності.

2. Необхідно збільшити кількість годин у навчальних планах і програмах (до тієї кількості, яка була у 80 роках ХХ століття (112 годин на один рік навчання з екзаменом) [2, с. 286].

3. У підручниках, навчальних посібниках та іншій навчально-методичній літературі необхідно повернутися до тих термінологічних понять, які існують у всіх країнах і які затверджені Міжнародною організацією зі стандартизації (ISO) та Міжнародною електротехнічною комісією (IEC).

4. Забезпечити підручниками, навчальними і методичними посібниками з предмета «Технічне креслення», а також задачками.

5. У процесі вивчення дисциплін «Креслення», «Технічне креслення», «Інженерна та комп'ютерна графіка» ширше застосовувати графічні редактори CorelDraw, КОМПАС-3D та інші.

Перспективи подальших досліджень полягають у деталізації ключових понять, формуванні змісту навчального матеріалу з дисципліни «Технічне креслення», розробки методичних вказівок з організації та проведення практичних занять із застосуванням графічних редакторів CorelDraw, КОМПАС-3D у процесі вивчення предмета «Креслення».

**Список використаних джерел**

1. Анісімов М.В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М.В. Анісімов. – Київ-Кіровоград : Поліграфічне підприємство «ПОЛІУМ», 2011. – 464 с.: 68 іл., таблиць 37.
2. Анісімов М.В. Креслення: Підруч. / М.В. Анісімов, Л.М. Анісімова. – К. : Вища шк., 1998. – 239 с.
3. Анісімов М.В. Лабораторно-практичні роботи з інформатики: навч. посіб. для студ. коледжів, ПТНЗ та ін. навч. закладів. Кн. 3. / М.В. Анісімов, Л.М. Анісімова, Г.А. Гапончук, Н.Г. Пояркова. – Кіровоград : Поліграф. підприємство «ПОЛІУМ», 2009. – 96 с.: 87 іл.
4. Ботвинников А.Д. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников: науч. исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. / А.Д. Ботвинников, Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1979. – 256 с.: ил.
5. Ванін В.В. Інженерна графіка: підруч. / В.В. Ванін та ін. За ред. Академіка НАН України М.В. Згуровського. – К. : Видавнича група ВНУ, 2009. – 400 с.: іл.
6. Гедзик А.М. Система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Гедзик Андрій Миколайович. – К., 2011. – 511 с.
7. Головчук А.Ф. Інженерна та комп'ютерна графіка: навч. посіб. / А.Ф. Головчук, О.І. Кепко, Н.М. Чумак. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 160 с.
8. Райковська Г.О. Теоретико-методичні засади графічної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інформаційних технологій: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Райковська Галина Олексіївна. – К., 2011. – 433 с.
9. Сидоренко В.К. Креслення: підруч. для учнів загальноосвіт. навч.-вихов. закл. / В.К. Сидоренко. – К. : Школяр, 2009. – 239 с., 254 іл.
10. Чемоданова Т.В. Система информационно-технологического обеспечения графической подготовки студентов технического вуза: автореф. дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Т.В. Чемоданова. – М., 2004. – 48 с.

*Engineering graphics is a unique graphic language of human culture. Being one of the oldest languages in the world, it is distinguished by its laconism, accuracy and visibility. The alphabet of this language has only two characters – a point and a line. If you trace the history of drawing, from ancient times to the present day, it is possible to allocate two basic directions: the first construction drawings intended for the construction of dwellings, industrial buildings, bridges and other structures; second – industrial drawings, which created a variety of tools, devices, machines.*

*The entire set of actions for the creation of images by computer is called computer graphics. Programmes with which images are created are called graphics editors. People who create images using graphic editors are called graphic designers. The image produced on the monitor screen could be immediately wiped off, finished, corrected, enlarged, shrunk, changed colour, made the move; in the case of three-dimensional graphics it could be rotated, looked inside. And what is more important it is easily replicated.*

*Thanks to computer graphics, there are all sorts of images on the screen of a personal computer (PC). By studying the subject of computer science, we know already that a certain program through which the processing of certain information is created for any work on your computer. We are able to see different pictures on the screen because the displayed information is stored in the computer memory.*

*We can now sum up that computer graphics is a field of computer science, through which you can get a variety of images on your computer. Such images can be different pictures, drawings and animation. But of course to create them you need special software (FOR), sometimes called graphic packages.*

*When performing graphic pictures or drawings in the preparation of various printed documentation, you can use a graphics editor CorelDraw. It is necessary to use this editor because this editor is a vector (i.e. high-quality reproduction of graphics); figure or drawing made in this program can be transferred into any program; you can make any picture or drawing in this program.*

**Key words:** *graphic editor, spatial thinking, technical thinking, graphic designing, the computer drawing.*



УДК 378.016:373.3.016] 511-028.31

*Ольга Гнатенко*  
*Olha Hnatenko*

## СЮЖЕТНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### PLOT-BASED PROBLEMS AS MEANS OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL PUPILS' MATHEMATICAL THINKING

*Для повноцінного оволодіння математичним матеріалом у початкових класах потрібне цілеспрямоване використання можливостей процесу навчання розв'язуванню сюжетних задач.*

*Ключові слова:* сюжетна задача, структура задачі, процес розв'язування.

Одним із основних напрямів реалізації особистісно-орієнтованої моделі навчання є створення сприятливих для кожного учня початкової школи умов для формування умінь логічно, правильно, чітко й аргументовано міркувати.

Традиційне навчання математики передбачає, насамперед, оволодіння учнями предметно-специфічними знаннями та навичками в межах чинної програми. У навчальному процесі дещо не виправдано переважає змістова складова над операційною: учні початкових класів часто отримують правильну відповідь, але як міркували та отримали результат, пояснити не можуть. Проблема розвитку логічного мислення була й залишається актуальною. Особливу увагу розв'язуванню задачі як засобу розвитку математичного мислення молодших школярів приділяли М. Бантова, Г. Бельтюкова, М. Богданович, Б. Друзь, М. Левшин, М. Моро, В. Мізюк, Д. Пойа, С. Скворцова та ін.

Повноцінне оволодіння математичним матеріалом можливе лише за умови, коли паралельно із засвоєнням знань з математики школярі оволодівають прийомами логічного аналізу завдання, вибору раціонального способу знаходження результату та обґрунтування відповіді. У початкових класах доцільно пропонувати завдання з фабулою, що повністю або частково повторює можливу життєву чи побутову ситуацію. Це сприяє формуванню у школярів умінь уявити зміст задачі, оперувати величинами, що знаходяться у взаємозв'язку, визначати відношення, у яких вони перебувають, утримувати їх у пам'яті та знаходити раціональний шлях розв'язування.

Учні легко визначають спосіб дії для знаходження результату у схожих, подібних завданнях, але часто безпорадні в нестандартних ситуаціях при виконанні завдань, алгоритми розв'язування яких їм ще невідомі. Труднощі у школярів виникають у процесі розв'язування завдань, якщо потрібно побудувати математичну модель сюжету задачі, сформулювати судження за законами формальної логіки, здійснити попередній аналіз умови задачі і встановити логічні зв'язки між даними і шуканими величинами.

Розв'язування арифметичних задач у 1–4 класах передбачає здійснення вибору дії (последовності дій) на основі логічного аналізу умови, що передбачає обґрунтоване та аргументоване виявлення існуючих зв'язків між величинами та побудови ланцюжка тверджень і формулювання правильних висновків.

Психологічним підґрунтям розв'язування простої арифметичної задачі є співставлення її з операціями, що мають місце при розв'язуванні прикладів. У практиці навчальної діяльності розв'язування прикладів дещо випереджує розв'язування задач, а потім, здійснюючись паралельно з ним, виявляється більш легким для учнів видом роботи. Тому правомірно чекати постійного впливу зв'язків, які виробилися у практиці розв'язування прикладів, на процес розв'язування задач.



У процесі розв'язування прикладу учень виконує ту арифметичну дію, яка означена наявним у тексті прикладу знаком. Проблема розв'язування простої задачі вимагає від учня виконання нової розумової операції – вибору арифметичної дії.

В умові задачі нічого не сказано про те, яку операцію з числами потрібно виконати: у задачі описана конкретна ситуація, яку учень має осмислити. Правильний вибір операції визначається правильним розумінням тих змін, які проходять в уявній ситуації («було», «дали ще», «використали» тощо) або заданих в умові відношень. Таким чином, перед учнем виникає психологічна задача – перевести конкретну ситуацію, описану в задачі, у план арифметичних операцій. Операція з даними визначається характером розуміння ситуації.

Спостереження за процесом розв'язуванням задач дошкільниками та першокласниками показують, що на ранніх етапах діти можуть зрозуміти зміст описаних у задачі дій лише у тому випадку, якщо вони самі фактично виконують ці дії з предметами. Для розв'язання задачі «У хлопчика було 2 яблука, йому дали ще 3 яблука. Скільки яблук стало у хлопчика?», діти додають до двох предметів три такі ж предмети і підраховують кількість елементів отриманої множини. У цьому випадку арифметична дія повністю співпадає з життєвою, реальною дією. Тільки після того, як досвід реальних дій з предметами (у відповідності з умовою задачі) достатньо накопичений, для дитини стає можливим переходити безпосередньо від усвідомлення змісту описаної дії до вибору і виконання арифметичної дії.

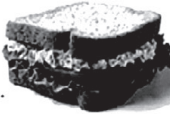
Вибір арифметичної дії визначається не лише умовою задачі, її даними, але й запитанням. Справа у тому, що при наявності одних і тих же даних можуть бути поставлені різні запитання, і ці запитання можуть змінювати арифметичну дію. Так, наприклад, запитання: «Скільки яблук стало у хлопчика?» вимагає виконання дії додавання, а запитання: «На скільки більше яблук дали хлопчику другого разу?» – віднімання. Тому саме з запитання починається аналіз задачі, розуміння запитання при розв'язуванні арифметичної задачі є основною умовою її успішного розв'язання. Проте саме запитання задачі на початковому етапі слабо усвідомлюється дітьми. Про це свідчать, перш за все, помилки при складанні задач, які спостерігаються у дошкільнят і першокласників. Діти нерідко складають задачі без запитання, не виділяють запитання, включають у придуману задачу вже отриманий результат («В гаражі було 10 автобусів, 4 поїхало, залишилось 6 автобусів»). Діти часто не відчують необхідності у постановці запитання. Після того, як ними розкрита динаміка дії («1 цукерку з'їли» або: «дівчинка взяла 5 слив»), задача здається їм повністю завершеною. Це явище не випадкове, воно перебуває у глибокому зв'язку з підґрунтям розв'язування задач учнями. Адже коли дія, описана у задачі, втілюється дитиною у її власну дію з предметами, результат у процесі цієї дії знаходиться сам собою. У такій ситуації запитання здається непотрібним.

Основним завданням учителя у початковий період навчання є загострити розуміння учнями функції запитання у задачі, саме тому у підручнику [3] для першокласників до простих задач пропонуються схеми, де першою є вимога вирізнити у задачі запитання, наприклад:

<p><b>Головна ідея</b> Я буду розглядати послідовність і розв'язувати завдання.</p>	<p>Лі зробив браслет. Одна бусинка випала. Якої бусинки не вистачає?</p> 	<p><b>Важливо</b> Я буду обрати стратегію вирішення проблеми.</p> <p>Ваша місія: Знайти, скільки ще бісеринок йому потрібно.</p> <p><i>Я ще 4 бісеринки. Мені потрібно 12 бісеринок, щоб зробити браслет.</i></p> 
<p><b>Зрозумій</b> Що мені необхідно знати? Обведи запитання.</p>	<p><b>Зрозумій</b> Що я знаю? Підкресли, що ви знаєте. Що мені потрібно знати? Обведи це.</p>	
<p><b>План</b> Як я буду розв'язувати задачу?</p>	<p><b>План</b> Як я буду вирішувати проблему?</p>	
<p><b>Розв'язання</b> Відшукай послідовність.</p>	<p><b>Проблема</b> Один із способів - це подумати і перевірити.</p>	
<p><b>Перевір</b> Поміркуй над відповіддю. Моя відповідь обґрунтована?</p>	<p><b>Перевірка</b> Згадай. Моя відповідь обґрунтована? _____ більше бісеру</p>	

**Помилка**  
Я малювати малюнок, щоб вирішити проблему

Джо зробила бутерброд. Вона хоче поділитися бутербродом з сестрою і братом. Джо необхідно порізати бутерброд на рівні частини.  
Скільки рівних частин?




**Знайди!**

Розуміння.  
План.  
Вирішення.  
Перевірка.

**Спробуй**


1. Намалюй картинку щоб розділити.

Енді має 6 вишень. Вона з'їла 3. Скільки залишилось?



\_\_\_\_\_ вишень

2. У Ккі 6 кольорових олівців. Декілька вона віддала Джинні. Після цього в неї залишилось 2. Скільки кольорових олівців Ккі віддала Джинні.



\_\_\_\_\_ олівців

**Зрозуміти**

Що я знаю?  
Підкреслить що ви знаєте.  
Що я маю знайти?  
Обведіть питання.

**План**

Як я вирішу цю проблему?

**Розв'язання**

Намалюй квадрат. Поділи на рівні частини для Джо, її сестри та її брата. Порахуй рівні частини. \_\_\_\_\_ рівних частин

**Перевірити**

Перегляньте  
Моя відповідь обґрунтована?

Слід відмітити, що з психолого-педагогічної точки зору недоцільними є такі посібники, у яких наочно показані не лише дані, що містяться в умові задачі, але також і результат. У цьому випадку виключається необхідність вибору і виконання арифметичної дії, оскільки дитина сприймає результат в готовому вигляді. Використання такого посібника робить непотрібною постановку запитання – запитувати немає про що, виконувати ніяких арифметичних операцій не потрібно, адже результат можна просто сприйняти. Наочні посібники подібного типу не лише не сприяють оволодінню розв'язуванням простої задачі, а й заважають, гальмують подальший розвиток учнів.

У першому класі необхідне також вправління у виконанні операції іншого роду, коли на основі усвідомлення запитання задачі учні мають уміти визначати, що потрібно знати в умові для відповіді на це запитання. Розв'язування задач з недостатніми даними слугує спеціальною вправою і ступінь її трудності залежить від структури задачі. Складність знаходження недостатнього даного, в основному, визначається тим, чи містять наведені в умові задачі дані та запитання пряму «вказівку» на недостатнє дане. Значимість цієї підказки визначає ступінь трудності операції.

Наприклад, вказівка на недостатнє дане міститься у запитанні і в другому даному: Хлопчику купили машинку і м'яч. Машинка коштує 3 гривні. Далі частина умови пропущена, і ставиться запитання: « Скільки коштують разом обидві ці іграшки?». У цьому випадку учні першого класу з легкістю відтворюють недостатнє дане : «М'яч коштує стільки-то». У цій задачі допомога у виборі недостатнього даного відбувається одночасно з боку запитання і другого даного. У запитанні міститься пряма вказівка на вартість м'яча (скільки коштують ці іграшки разом). Запитання виступає у двох функціях: з одного боку – це ціль, яка направляє розв'язування, з другого – матеріал, який безпосередньо використовується у процесі міркування. Що стосується наведеного у задачі даного, то воно однорідне з недостатнім даним: і там і тут йдеться про ціну одного предмета.

Дещо ускладнюється відшукання недостатнього даного у випадку, коли запитання не містить у собі безпосередньої вказівки на те, яким має бути це недостатнє дане. Таку ситуацію маємо в наступній задачі : « Дріт розрізали на дві частини. Довжина однієї частини 4 метри... Якої довжини був цілий дріт?». Однак в цьому випадку дане однорідне з недостатнім даним, що полегшує процес знаходження останнього.

Значно важче виконання цієї операції у тому випадку, коли існуючі і недостатні дані різно-рідні. Так, наприклад: «Хлопчику купили машинку і м'яч. Машинка коштує 2 гривні ... Скільки коштує м'яч?». У цьому випадку і запитання і наявне дане не містять ніяких безпосередніх вказівок на відсутнє дане. Необхідно ввести певну нову ланку, відтворити нове відношення для того, щоб зробити можливим розв'язання задачі: «машинка і м'яч коштують стільки-то» або «м'яч коштує на стільки-то дорожче або дешевше машинки». У цьому випадку задача не може бути розв'язана шляхом простого виокремлення певного даного, спосіб її розв'язування складається у встановленні таких відношень між даними, які прямо не вказані в умові задачі.

Обидва прийоми – формулювання запитання задачі та введення недостатніх даних – мають на меті навчити дітей правильно усвідомлювати задачу, осмислювати дані і запитання у їх органічній єдності.

Числа, наведені в умові задачі, є своєрідною опорою, яка допомагає перевести сюжет задачі в арифметичну дію (послідовність дій). Якщо ввести в умову задачі букви чи великі числа, якими першокласники ще не вміють оперувати, то розв'язування задачі цим надзвичайно утрудниться. Нездатність виконати практичне обчислення робить дуже складним або неможливим вибір операції. Таким чином, між ситуацією, описаною в умові задачі, і арифметичною операцією існує розрив, подолати який переважна більшість першокласників може лише за допомогою чисел. Подолання цього розриву потребує окремої уваги, оскільки деякі учні намагаються встановити механічний зв'язок між окремими даними задачі: запитання «скільки всього» однозначно пов'язується з дією додавання, а запитання «скільки залишилось» – з дією віднімання. Учні деколи використовують ці зв'язки, не усвідомлюючи сюжету задачі в цілому, тому при розв'язуванні задач, виражених в непрямій формі, нерідко допускають помилку.

Суттєве значення має те, в якій системі пропонуються задачі для розв'язування учнями, причому потрібно враховувати, що при повторному використанні однорідних дій складові, які є сталими, перестають осмислюватися. Це спричинене тим, що в прямих задачах певні слова (збільшилось, залишилось тощо) мають завжди один і той же зміст в контексті усієї задачі і вимагають виконання одних і тих же арифметичних дій. Тому, якщо учні розв'язують задачі сформульовані лише у прямій формі, у них напрацьовується механічне використання арифметичної дії одразу, як тільки сприйняте певне словосполучення, вони перестають вдумуватись, який зміст виражають ці слова у контексті задачі в цілому. Якщо ж першокласник усвідомить, що те чи інше висловлювання може мати в різних задачах різний зміст, він буде в кожний раз, не обмежуючись тільки сприйманням певних слів, вдумуватися в умову задачі. Від того, як у буде організовано опрацювання сюжетних задач, у значній мірі залежить формування продуктивного мислення молодших школярів, ступінь розвитку прийомів розумових дій.

Значною мірою формування математичного мовлення школярів, уміння формулювати судження, використовувати понятійний і термінологічний апарат предмета, доводити твердження й аргументувати їх також залежить від цілеспрямованої роботи по розв'язуванню сюжетних задач. Починаючи з першого класу, необхідно розвивати у школярів уміння правильно розуміти та вживати слова: усі, кожний, деякий, завжди, треба, можна, існує, знайдеться тощо. Таку роботу можна проводити щоденно, використовувати допущені дітьми неточності у висловленнях, малюнки з підручника, спеціально виготовлені таблиці.

Навчання розв'язуванню задач сприяє розвитку самостійного, творчого мислення дітей, уже в початковій школі в учнів має бути створена установка на зміну прийомів при розв'язуванні нової задачі. Це означає, що учні, ознайомлюючись з текстом задачі, мають навчитись виокремлювати в умові елементи, відмінні від тих, що були відомі у задачах, які розв'язувалися раніше. У шкільній практиці часто спостерігається, однак, протилежне: учні виокремлюють у новій задачі звичні їм сполучення даних і починають діяти ще до того, як проаналізували задачу в цілому.

На відміну від стандартних, пошуковими називають вправи, приступаючи до виконання яких учні не знають заздалегідь ні способу їх розв'язування, ні того, на якому математичному



матеріалі ґрунтується розв'язання. Щоб виконати завдання підвищеної трудності, потрібно всебічно проаналізувати взаємозв'язки між даними і шуканим, правильно оцінити окремі компоненти завдання, поданого в нестандартній формі, зрозуміти властивості величин та ті залежності між ними, які безпосередньо не зазначені в умові, але впливають з певних закономірностей, причинних або функціональних залежностей. Вправи функціонального змісту розвивають мислення дітей, їхню кмітливість, комбінаторні здібності, а головне – сприяють усвідомленню математичних закономірностей, формуванню навичок свідомого вибору дій, практичних умінь і загалом підвищують культуру мислення. Проте методичного матеріалу з питань розв'язування задач, зокрема підвищеної складності недостатньо, вчителі початкових класів часто уникають розв'язування таких завдань. Це спричинене дефіцитом часу на уроці, а, деколи, недостатньою педагогічною підготовкою.

Визнаючи виняткову важливість формування у молодших школярів логічного мислення, зокрема уміння доказово міркувати, потрібно максимально використовувати для цього широкі можливості процесу навчання розв'язуванню сюжетних задач, оскільки задачі, з одного боку, є засобом формування системи математичних знань, понять, а з іншого – засобом формування наукового, функціонального стилю мислення, оволодіння учнями різноманітними прийомами розумової діяльності.

### Список використаних джерел

1. Капіносов А. М. Основи технології навчання. Проектуємо урок математики / А. М. Капіносов. – Х. : Основа, 2006. – 144 с.
2. Хотченкова Е. А. Развитие логического мышления школьников при обучении математике [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2083](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2083)
3. Altieri M. B. Math Connects: Grade 1 / M. B. Altieri et all. – Columbus, OH: Macmillan/McGraw-Hill, 2009
4. Bryant B. R. Preventing mathematics difficulties in the primary grades: The critical features of instruction in textbooks as part of the equation / B. R. Bryant et all // Learning Disability Quarterly. – 31(1). – 2008. – P. 21-35.
5. Haggis T. Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down' / T. Haggis // Studies in Higher Education. – Vol. 31. – №5. – 2006. – P. 52 —535.

*The article focuses on the use of plot-based problems during mathematics lessons in primary school. It is argued, that their systematic use helps forming of pupils' mathematical speech; their ability to formulate statements, use appropriate terminology, prove their statements. Since the first year of studies it is crucial to develop the skills to correctly understand and use the following words: all, every, some, always, need, may, exists, there is etc. Such work can be conducted every day, using the inaccuracies the children allow, pictures from the textbook, special tables.*

*Solving mathematical problems is conducive of independent creative thinking development of children; in primary school the orientation at changing techniques when solving a new problem should be accepted. It means that while familiarizing themselves with the statement of problem the pupils need to learn to highlight the elements in the statement that are different from those they have previously worked with. Unfortunately the opposite is often observed in the school practice, the pupils highlight the known combinations of statement components and start acting using there elements before they finish analysing the statement as a whole.*

*In contrast to the standard exercises, the pupils do know neither the method of solving nor the mathematical background of search-based exercises. To solve these problems such operations are needed: the full analysis of data interconnections and their relation to the unknown, the correct estimation of each non-standard component, understanding of the measurements features and their correlation not found directly in the statement of the problem but arise from certain regularities, casuality, and functional dependencies.*

*Exercises of functional intension develop the children's thinking, their creativity, wit, combinatorial abilities, and – most importantly – they further the pupils' understanding of mathematical regularities,*

evolvement of the conscious action choice skill, and promote the culture of thinking is general. But the procedural and tutorial materials on solving such problems are lacking, hence the primary school teachers often avoid them.

Highlighting the importance of promoting the logical thinking development of the primary school pupils, we stress the relevance of full use of the broad field offered by teaching them to solve plot-based mathematical problems. These problems are the vehicle of forming mathematical knowledge and concept system on the one hand and the medium for promoting scientific functional style of thinking and mastering various mental activity procedures on the other hand.

**Key words:** plot-based mathematical problem, problem structure, the process of solving.

УДК 378.1

Тетяна Кир'ян  
Tetiana Kyryan

## УПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

### THE APPLICATION OF THE NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER MEDICAL EDUCATION OF UKRAINE

У статті подано аналіз сучасної вищої медичної освіти України в аспекті впровадження в ній новітніх освітніх технологій. Охарактеризована відмінність новітніх навчальних технологій від традиційних. Виявлені й описані основні типи сучасних навчальних технологій, які відповідають специфіці медичної освіти.

**Ключові слова:** вища медична освіта України, освітня технологія, сучасний етап розвитку освіти, професійно-орієнтовні технології навчання, ділова гра, проблемно-орієнтоване навчання, інформаційні технології.

В останні десятиліття до педагогіки увійшов і став популярним термін «технології навчання» (або «освітні технології»). Він або частково перетинається з традиційними поняттями форм, методів і засобів навчання, або замінює їх. На думку В. П. Андрущенко, «поняття «навчальні технології» охоплює систему методів, за допомогою яких здійснюється процес навчання й засвоєння знань з урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів» [1, с. 8]. М. М. Козяр розводить поняття форм, методів і технологій навчання [5]. За В. Л. Ортинським, поняття «навчальна технологія» ширше, ніж «методика навчання». Технологія пов'язана з системним підходом до освіти й охоплює всі елементи педагогічної системи, підпорядковуючи їх певній меті [8, с. 125]. Отже, цей погляд на навчальні технології можна назвати інтегративним, оскільки навчальна технологія, під цим кутом зору, охоплює і форми, і методи, і засоби навчання, організуючи їх у єдиний процес досягнення дидактичної мети. Таке розуміння навчальної технології, очевидно, є слушним, якщо звернути увагу на конкретні навчальні технології, які описуються і вивчаються в педагогічній літературі.

Застосування тих чи інших навчальних технологій – показник розвитку освіти. Це положення цілком стосується сучасної вищої медичної освіти України. Нові навчальні технології значною мірою характеризують певний етап у розвитку освіти. І зараз ми можемо спостерігати поєднання в медичних ВНЗ України новітніх і традиційних технологій залежно від цілей і змісту навчання, від наявності відповідних засобів. Тому при дослідженні розвитку

вищої медичної освіти в Україні варто робити предметом аналізу тенденції до змін у застосуванні навчальних технологій.

Тема новітніх освітніх технологій у вищій медичній освіті України останнім часом привертає увагу дослідників. Більше висвітлюються окремі технології й певні аспекти їх застосування в медичних ВНЗ.

Різні аспекти застосування клінічно-ситуаційних завдань та ділових ігор розглядаються в роботах Н. В. Шигонської (моделювання комунікативних ситуацій для студентів медичних спеціальностей) [11], Т. О. Кудрявцевої (підготовка медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій) [6]. Інформаційні та комунікаційні технології у викладанні медичної та біологічної фізики розглядає Ю. П. Ткаченко [10]. Важливим різновидом навчальних технологій у медичній освіті є проектні технології. Вони розглядаються у роботі Т. В. Воробйової [3]. Проектні технології передбачають розв'язання проблемних ситуацій через розробку проектів, які на основі пошуково-дослідницької діяльності студентів пропонують оптимальні способи розв'язання сформульованих проблем. Особливістю проектних технологій є спрямованість дій студентів на заданий результат, а також можливість застосування групових форм діяльності. Проблемно-орієнтоване навчання також є однією з сучасних навчальних технологій. Його визначення подається у статті А. О. Губарь, Г. В. Бачуріна, В. І. Бачуріна, М. А. Довбиш. На їх думку, «проблемне навчання – це така організація навчальних занять, яка припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів з їх розв'язання, в результаті чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями та розвиток розумових здібностей» [4, с.50]. Застосування цієї технології, як вважає Л. Р. Бабчук, «активує певний комплекс попередньо набутих знань, умінь та навичок, дає змогу індивідуально підійти до розв'язання поставленої проблеми чи задачі та поєднує навчальну, аналітичну та виховну діяльність. Таке навчання сприяє формуванню навичок використання теоретичного матеріалу й виробляє у студента вміння формулювати питання, розробляти диференційовані підходи до розв'язання завдання, сприяє формуванню особистісних якостей студента, зокрема таких, як працьовитість, упевненість, креативність, комунікативність та цілеспрямованість [2, с. 23].

Серед загальних праць, у яких ідеться про новітні освітні технології в вищій медичній освіті України, слід назвати роботу С. Д. Максименка і М. М. Філоненко «Педагогіка вищої медичної освіти». Особливу увагу приділяють автори методичній роботі, в тому числі, впровадженню новітніх освітніх технологій. Методичну роботу ці автори розділяють на попередню (складання програм, методичних рекомендацій) і безпосередню (підготовка лекцій, практичних занять, семінарів). Найбільш актуальними напрямками методичної роботи вони вважають вивчення й застосування інноваційних педагогічних технологій; творче застосування різноманітних форм навчання в педагогічному процесі; добір адекватних методів, методичних прийомів і засобів навчання для розробки власної методики викладання дисциплін: розробку управління навчальною діяльністю студентів, вибір відповідних стилів спілкування з метою розвитку у них творчого мислення, умінь та навичок самостійної роботи; організацію виховання і самовиховання студентів у сучасних умовах [7, с. 218].

Загалом існує потреба в більш конкретному визначенні місця і ролі новітніх технологій у сучасному освітньому процесі в медичних ВНЗ України. Метою нашої статті є окреслення цієї ролі на тлі основних тенденцій і напрямів впровадження освітніх технологій останнім часом у вищій медичній освіті України.

У сучасній педагогіці вищої медичної освіти досить часто порівнюються традиційні пояснювально-ілюстративні технології та інноваційні технології XXI століття. Пояснювально-ілюстративні технології були характерні для радянської вищої школи. Вони мають свої переваги, певною мірою застосовуються й зараз, але в цілому вже не відповідають новітнім освітнім вимогам. Інноваційними освітніми технологіями XXI століття можна вважати такі,

які орієнтовані на пробудження активності у студентів, а також які використовують новітні інформаційні технічні засоби.

Специфікою медичної освіти є широке застосування технологій, що моделюють майбутню професійну діяльність студентів. Зокрема, йдеться про використання клінічно-ситуаційних завдань, які, за словами Е. В. Пітули, моделюють ситуації, подібні до тих, з якими стикаються медичні працівники [9, с. 26]. Інший спосіб моделювання професійної діяльності – «ділові ігри». Ділова гра є вищою формою інтерактивного навчання. Вона є надзвичайно ефективною саме в умовах медичної освіти. Ділова гра – це не що інше, як імітація професійної діяльності, принципом якої є максимально наближена до реальної зовнішня обстановка. Підготовка до гри включає розробку її сюжету, розподіл ролей, визначення цілей. При підготовці у студентів з'являється мотив для пошуку діагностичної інформації відповідно до ролей, які вони виконують, формуються навички роботи з інформацією. У діловій грі відтворюються типові, узагальнені ситуації, які виникають у медичних закладах, зокрема, ситуації взаємодії медичного персоналу між собою і з пацієнтами. Це дає змогу студентам побачити себе в різних професійних ролях і ситуаціях. Наприклад, майбутні медичні працівники опановують уміння говорити з пацієнтом, викликати його довіру, розговорити його, і зрештою, зібрати анамнез і поставити правильний діагноз. Перебуваючи в ролях лікаря і пацієнта, студенти, з одного боку, навчаються задавати «правильні питання», які уможливають поставити діагноз і призначити лікування, з іншого боку, навчаються правильно описувати стан пацієнта, висловлювати симптоми захворювання, уміти розказати про них «лікарю». Студенти набувають навички професійного мислення, уміння нести відповідальність за свої дії, передбачати наслідки правильних або помилкових дій і рішень.

Новітні освітні технології в вищій медичній освіті України також включають організацію самостійної роботи студентів. Самостійна робота стає одним з основних способів формування фахівця як активної, творчої особистості, здатної до самостійного набуття знань, до розвитку власних здібностей, до вміння використовувати власний і чужий досвід.

Вся навчальна робота має готувати студентів до оволодіння методами і формами самостійної пізнавальної діяльності, бо майбутня професійна практика поставить перед випускниками завдання постійного розширення кола знань, інформованості у своїй галузі. Студент має усвідомити, що лише самостійно набуті знання стають насправді особистими і є основою самостійних і компетентних дій фахівця. Самостійна робота студентів-медиків має включати роботу з літературою, реферування, анотування корисних джерел, підготовку до доповіді, пошук інформації в Інтернеті, створення тематичних сторінок, діалог в соціальних мережах. При цьому студентам необхідно вміти працювати з персональним комп'ютером, що постає складовою більш широких вмінь роботи з електронною, мікропроцесорною технікою, яка широко використовуються у медичній практиці. Знайомство з такою технікою, з діагностичними та лікувальними програмами також є одним із аспектів розвитку особистості сучасного медика-професіонала.

Ще одним специфічним напрямом впровадження новітніх навчальних технологій до вищої медичної освіти України стала останнім часом орієнтація на принципи й методику доказової медицини. Формою організації навчального процесу згідно з принципами доказової медицини є запровадження спецкурсів, які складаються з проблемно-орієнтованих практичних занять і доповнюють загальні курси медичних дисциплін. Проблемно-орієнтоване навчання виробляє у студентів здатність творчо мислити, критично оцінювати рівень валідності та доказовості одержаної інформації, визначати для себе шляхи застосування цінної інформації за конкретних обставин клінічної практики. Студенти спрямовуються на чітке формулювання і використання системи доказів, обґрунтування і захист рішень щодо лікувально-діагностичних і профілактичних заходів. Впровадження технологій доказової медицини передбачає також включення принципів, методів і підходів доказової медицини до курсів інших медичних дисциплін. Маються на увазі як обов'язкові фундаментальні медично-біологічні дисципліни,



так і клінічні дисципліни, можливе застосування певних аспектів доказової медицини в курсах поведінкових наук, у медичній етиці.

Надзвичайно важливою стороною сучасного освітнього процесу в медичних ВНЗ є впровадження новітніх інформаційних технологій. У сучасному світі для будь якого фахівця, особливо ж для медика, стає вирішальним пошук і використання фахової інформації. Тому особливим завданням вищої медичної школи стає навчити студентів працювати з інформаційними джерелами. Це можна розглядати як окремих напрям впровадження новітніх освітніх технологій до навчального процесу. Змістом навчання стає формування вміння користуватись різними, насамперед, електронними базами даних, що містять біомедичну інформацію. Майбутній медик має бути готовий до систематичного збору даних для планування та надання медичної допомоги, а можливо, і для наукових досліджень. Особливою проблемою є здатність сформулювати пошукові запити, здатність знайти та оцінити певну інформацію, обирати інформацію з міжнародної професійної літератури, бути обізнаним щодо цієї літератури. Така вимога, зрозуміло, передбачає володіння на достатньому фаховому рівні іноземними мовами, принаймні, англійською. Мовна компетенція дає змогу користуватись найпоширенішими у світі і найбільш визнаними базами медичних даних – Cochrane Collaboration, Best Evidence, UpToDate, а також системи MEDLINE, яка займає перше місце в рейтингу електронних ресурсів даних медицини. Є необхідність спеціально вчити студентів працювати з різними джерелами інформації, особливо, з електронними ресурсами, ознайомити з загальноприйнятими протоколами, з сучасними технологіями пошуку клінічної інформації. Результатом має бути оволодіння основними діями з інформацією: пошуком, збиранням, інтерпретацією, критичним оцінюванням, використанням і захистом біомедичних даних.

Відпрацювання набутих знань у клінічній практиці студентів завжди було обов'язковим напрямом роботи в галузі медичної освіти. Тому процес впровадження новітніх освітніх технологій безперечно охоплює й клінічну практику студентів-медиків. Загальновизнаною вимогою сучасної медичної освіти є поєднання викладання медичних дисциплін з практичною професійною діяльністю студентів. Навчальний процес у медичному ВНЗ має бути орієнтований на роботу майбутніх медичних працівників з пацієнтами. Безперечною перевагою новітніх освітніх технологій є змога поєднати викладання з клінічною практикою. Клінічний компонент навчального процесу виробляє вміння розв'язувати конкретні проблеми пацієнтів, ґрунтуючись на принципах сучасної медицини. Треба мати на увазі, що теоретичні знання з біохімії, анатомії, фізіології та інших наук є лише гіпотезами, що потребують перевірки і підтвердження клінічною практикою. Випускники медичних ВНЗ без достатнього клінічного досвіду найбільше вразливі до помилок, пов'язаних із впливом суб'єктивних чинників. Лише багатоманітне, повторюване, досить тривале використання на практиці методів і засобів доказової медицини виробляє у медичного працівника вміння оптимально сполучати об'єктивні дані і власний клінічний досвід. Для початківця в галузі охорони здоров'я це критично важливо. Клінічна практика студентів дає змогу відпрацьовувати необхідні етапи роботи, послідовність дій за методами доказової медицини. Така послідовність включає формулювання конкретного питання, на яке треба одержати відповідь; пошук досліджень, де розв'язувались аналогічні питання; узагальнення і систематизацію одержаних відомостей; визначення їх застосовності щодо наявної ситуації; виявлення альтернативних варіантів дій; вибір найбільш оптимальної лінії поведінки.

Впровадження новітніх освітніх технологій – важливе завдання сучасної вищої медичної освіти. В Україні важливість цього процесу можна вважати усвідомленою освітнім співтовариством, про що свідчить наведена в статті література з окресленого питання. Не буде перебільшенням також сказати, що іде процес впровадження новітніх освітніх технологій у вищих медичних закладах України. У цьому процесі виокремимо такі напрями, як впровадження клінічно-ситуаційних завдань та ділових ігор, інформаційні та комунікаційні технології, проблемно-орієнтоване навчання, організація самостійної роботи студентів, технології,

які орієнтуються на принципи й методику доказової медицини, технології відпрацювання набутих знань у клінічній практиці студентів. Важливо в цьому процесі забезпечити системний характер застосування новітніх освітніх технологій у навчанні, забезпечити зв'язок названих напрямів між собою. Це перспективне завдання яке стоїть перед медичною освітою і потребує також нових досліджень з боку педагогічної науки.

#### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 11. Соціологія Соціальної роботи. Соціальна педагогіка. Управління: зб. наук. пр. / В. П. Андрущенко. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 3-13.
2. Бабчук Л. Р. Особливості проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з медичної хімії / Л. Р. Бабчук // Впровадження інноваційних технологій в медичну освіту: проблемно-орієнтоване навчання та віртуальні пацієнти: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної відеоконференції з міжнародною участю (22 квітня 2015 року, м. Запоріжжя) – Запоріжжя, 2015. – С. 21-23.
3. Воробйова Т. В. Формування професійно значущих якостей майбутніх лікарів засобами проектних технологій [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Воробйова Тетяна Вікторівна ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». – Луганськ, 2014. – 20 с.
4. Губарь А. О. Проблемно-орієнтований метод навчання в медичній галузі / А. О. Губарь, Г. В. Бачурін, В. І. Бачурін, М. А. Довбиш // Впровадження інноваційних технологій в медичну освіту: проблемно-орієнтоване навчання та віртуальні пацієнти: матеріали Всеукраїнської наук.-методичної відеоконф. з міжнар. участю (22 квітня 2015 року, м. Запоріжжя). – Запоріжжя, 2015. – С. 49-51.
5. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Козяр, М. С. Коваль. – Київ : Знання, 2013. – 327 с.
6. Кудрявцева Т. О. Підготовка майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кудрявцева Тетяна Олексіївна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2012. – 20 с.
7. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти [текст]: підручник / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 288 с.
8. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч.закл.] / В. Л. Ортинський – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
9. Пітула Г. В. Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес підготовки молодших спеціалістів / Г. В. Пітула // Вісник Вищої медичної освіти. – Львів, 2007. – №1. – С. 25-28.
10. Ткаченко Ю. П. Методика навчання медичної та біологічної фізики засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ткаченко Юлія Петрівна ; Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця. – К., 2012. – 20 с.
11. Шигонська Н. В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шигонська Наталя Вікторівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 20 с.

*In the article the analysis of modern higher medical education in Ukraine in the aspect of introduction of the newest educational technologies is made. The difference of the latest learning technologies from the traditional is characterized. Explanatory and illustrative technologies have been characteristic of the Soviet higher school. They have their advantages and to some extent are used today, but in general do not meet the latest educational requirements. Innovative educational technologies of the XXI century can be characterized as such, which are oriented in the waking up of students activity, and which use the latest information technologies. The main types of modern educational technologies that meet the specific needs*

of medical education have been identified and described. The theme of the newest educational technologies in higher medical education of Ukraine has recently attracted the attention of researchers. The researchers cover by their works to a greater extent specific technologies and specific aspects of their application in medical universities. There is a need for more specific definition of the place and role of new technologies in modern educational process. The article analyzes the process of implementation of new educational technologies in higher medical establishments of Ukraine. In this process it is possible to define such areas as the introduction of clinical situational tasks and business games, information and communication technology, problem-based learning, organization of independent work of students. One can also describe technologies that are guided by the principles and methodology of evidence-based medicine, technology of practicing the acquired knowledge in clinical work by students. It is important in this process to provide systemic application of the latest educational technologies in teaching, to provide a link between these areas of studying medical disciplines.

**Key words:** higher medical education in Ukraine, educational technology, modern stage of development of education, professionally oriented technology of training, business game, problem-based learning, information technology.

УДК 378:004

Тарас Кобильник  
Taras Kobylnyk

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ОДНОФАКТОРНОГО ДИСПЕРСІЙНОГО АНАЛІЗУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПАКЕТУ R

### METHODICAL ASPECTS OF TEACHING ONE-WAY ANOVA WITH R PACKAGE

Стаття присвячена аналізу можливостей використання пакету R для перевірки впливу фактора на ознаку. У статті наведено переваги використання пакету R для опрацювання експериментальних даних. На конкретному прикладі наведено реалізацію алгоритму однофакторного аналізу з використанням пакету R.

**Ключові слова:** однофакторний дисперсійний аналіз, критерій Лівіна, критерій Тьюкі, апостеріорний аналіз, статистичний пакет R.

Однією з важливих умов підготовки майбутніх учителів інформатики є вміння та навички використовувати різноманітні статистичні методи аналізу експериментальних даних, у тому числі і психолого-педагогічних. Упровадження статистичних методів аналізу у навчальний процес дає змогу підвищити рівень підготовки майбутнього педагога. Постає актуальна проблема, що стосується розроблення методики навчання статистичного аналізу даних та вибору відповідного статистичного критерію та отримання коректних результатів. Значна частина задач статистичного аналізу стосується перевірки впливу деякого фактора на певну ознаку у трьох і більше групах (наприклад, порівняння кількості виконаних завдань різними групами людей за різних умов стимулювання). Для розв'язування таких задач розроблені критерії на основі порівняння кількох вибірок (три і більше). Вибірки можуть бути незалежними або залежними. Для перевірки впливу фактора на ознаку для трьох і більше вибірок можна використовувати параметричні (однофакторний дисперсійний аналіз для незв'язних і зв'язних вибірок) та непараметричні критерії (Краскела-Уолесса, Фрідмана).

У книзі Г. Шеффе [8] подано теоретичні та прикладні аспекти дисперсійного аналізу, наведено велику кількість прикладів. У навчальному посібнику [2] представлені сучасні методи дисперсійного аналізу як потужний засіб оцінювання факторних ефектів у психологічних дослідженнях, наведено приклади опрацювання даних методами дисперсійного

аналізу. У монографії [5] подано основи дисперсійного аналізу та логіко-математичні основи теорії планування та опрацювання результатів біологічного експерименту. У навчальному посібнику [1] детально розглянуто методи перевірки статистичних гіпотез, які виникають під час опрацювання результатів психолого-педагогічних експериментів, в тому числі й однофакторний дисперсійний аналіз. Серед джерел, присвячених R, слід виокремити [3; 6; 9], у яких містяться відомості з основ синтаксису, можливостей використання пакету до опрацювання різноманітних експериментальних даних.

Як правило, для перевірки впливу фактора на досліджувану ознаку використовується різноманітне програмне забезпечення, зокрема табличні процесори, статистичні пакети (Statistica, SPSS, Stadia). У статті пропонується для вивчення методів аналізу експериментальних даних використовувати вільно поширюваний статистичний пакет R.

Виокремлюють такі переваги пакета R [3]:

- R є вільнопоширюваним програмним забезпеченням: кожен може його безплатно скачати з сайту <http://www.r-project.org> (для операційних систем сімейства Windows з <http://cran.r-project.org/bin/windows/base/>);

- є реалізації під операційні системи сімейств Windows, MacOS, Linux;

- базова комплектація R займає небагато місця на вінчестері і містить всі функції, необхідні для проведення статистичного аналізу;

- завжди можна додатково встановити допоміжні пакети з необхідними функціями;

- вбудована система допомоги та підказок;

- хороша графічна візуалізація подання даних та результатів їхнього аналізу.

Для обґрунтування змін у рівні досліджуваного фактора дані опрацьовуються методами математичної статистики. Для цього можна використовувати параметричні та непараметричні методи перевірки статистичних гіпотез, у яких використовуються процедури обчислення відповідних критеріїв. Одним з таких методів є однофакторний дисперсійний аналіз, що належить до параметричних.

Розглянемо можливості використання пакету R для проведення однофакторного дисперсійного аналізу на такому прикладі.

Приклад. Проводилось дослідження розподілу числа кров'яних тілець у певній одиниці об'єму крові в людей, що перебували певний час у трьох зонах на різній відстані від АЕС та в зоні, вільній від радіації. Результати досліджень наведено в таблиці 1. При рівні значущості  $\alpha=0,05$  з'ясувати вплив перебування людини в певній зоні на кількість кров'яних тілець.

Розв'язування. Створимо таблицю з даними (Рис. 1). Змінна factor характеризує фактор з чотирма рівнями.

Таблиця 1

Фактор A (зони)	Кількість кров'яних тілець
$A_1$ (NPP zone)	6; 8; 3; 2; 6; 9
$A_2$ (на відстані 50 км)	5; 4; 10; 11; 6; 8
$A_3$ (на відстані 100 км)	5; 4; 13; 12; 10; 15
$A_4$ (вільна від радіації зона)	18; 16; 21; 20; 22; 21

```
blood <-
  data.frame(number =
    c(6, 8, 3, 2, 6, 9, # nuclear zone
      5, 4, 10, 11, 6, 8, # 50 km
      5, 4, 13, 12, 10, 15, #100 km
      18, 16, 21, 20, 22, 21), # free of radiation
    factor = rep(c("nuclear zone", "50 km", "100 km", "free of radiation"),
      c(6, 6, 6, 6)));
```

Рис. 1

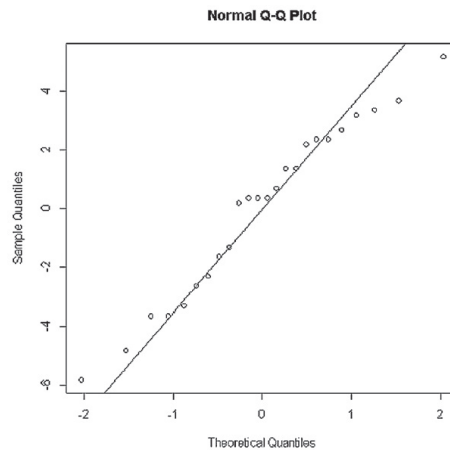


Для отримання коректних результатів дисперсійного аналізу необхідно, щоб:

- 1) результати спостережень незалежні;
- 2) значення ознак, що відповідають кожному рівню контрольованого фактора, нормально розподілені;
- 3) дисперсії вибірових розподілів, що відповідають кожному рівню контрольованого фактора, однорідні.

Формально першу умову перевірити складно – її виконання необхідно забезпечувати ще на етапі планування експерименту та у процесі збирання даних. Тому прийемо, що результати спостережень є незалежними.

Умова нормальності у дисперсійному аналізі передбачає, що значення залежної змінної (ознаки) є нормально розподіленими в межах кожної вибірки. Проте на практиці не завжди вдається отримати експериментальні групи з великою кількістю значень. А при малих обсягах вибірок перевірки гіпотез про нормальність розподілу з використанням критеріїв, наприклад, Шапіро-Уїлка, не зовсім коректна процедура. У такому випадку доцільними стають графічні методи, і прийняття гіпотези про нормальність розподілу на інтуїтивному рівні. Як правило, візуальна оцінка нормальності розподілу ґрунтується на дослідженні форми гістограми, графіка щільності ймовірностей значень досліджуваної змінної чи графіка квантилів. Проте при малих обсягах вибірки у кожній з груп, як у даному випадку, такий аналіз є недоречним. Тому замість нормальності розподілу у кожній групі перевіряється нормальність розподілу залишків моделі (кількість яких дорівнює кількості спостережень). Тому побудуємо q-q діаграму залишків для порівняння з нормальним розподілом, тобто перевіримо гіпотезу про нормальний розподіл похибок у моделі (Рис. 2.).



При малих об'ємах вибірки поряд з графічним методом перевірки на нормальність використовується і критерій асиметрії та ексцесу, згідно з яким розподіл не відрізняється від нормального, якщо емпіричні значення асиметрії та ексцесу не перевищують критичні (критерій Пустильника) [7, с.155]. Критичні значення обчислюються за формулами:

$$A_{кр} = 3 \cdot \sqrt{\frac{6(n-1)}{(n+1)(n+3)}} \approx 2.07 \quad \text{та} \quad E_{кр} = 5 \cdot \sqrt{\frac{24n(n-2)(n-3)}{(n+2)^2(n+3)(n+5)}} \approx 2.61$$

Для отримання значень описових статистик для кожної з груп, використаємо функцію `describe.by` з бібліотеки `psych` (Рис. 3)

```

> describe.by(blood,blood$factor)
Warning: describe.by is deprecated. Please use the describeBy function
group: nuclear zone
      vars n mean  sd median trimmed  mad min max range  skew kurtosis  se
number  1 6 5.67 2.73     6   5.67 3.71  2  9   7 -0.15   -1.85 1.12
factor* 2 6 1.00 0.00     1   1.00 0.00  1  1   0  NaN    NaN 0.00
-----
group: 100 km
      vars n mean  sd median trimmed  mad min max range  skew kurtosis  se
number  1 6 9.83 4.45    11   9.83 4.45  4 15  11 -0.25   -1.92 1.82
factor* 2 6 2.00 0.00     2   2.00 0.00  2  2   0  NaN    NaN 0.00
-----
group: 50 km
      vars n mean  sd median trimmed  mad min max range  skew kurtosis  se
number  1 6 7.33 2.8   7   7.33 3.71  4 11  7 0.12   -1.96 1.15
factor* 2 6 3.00 0.0   3   3.00 0.00  3  3   0  NaN    NaN 0.00
-----
group: free of radiation
      vars n mean  sd median trimmed  mad min max range  skew kurtosis  se
number  1 6 19.67 2.25  20.5  19.67 1.48 16 22  6 -0.53   -1.54 0.92
factor* 2 6 4.00 0.00   4.0   4.00 0.00  4  4   0  NaN    NaN 0.00

```

Рис. 3

Як бачимо з Рис. 3, емпіричні значення коефіцієнтів асиметрії та ексцесу (стовпці *skew* та *kurtosis* відповідно) не перевищують критичних, тому є підстави вважати, що значення у кожній групі, що відповідає певному рівню фактора, розподілені нормально.

Перевірку на однорідність дисперсій проведемо за допомогою критерію Лівіна, згідно з яким формулюються такі гіпотези:

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma_3^2 = \sigma_4^2 \text{ та } H_1: \sigma_i^2 \neq \sigma_j^2, i \neq j, i, j \in \overline{1,4},$$

де нерівність виконується хоча б для однієї пари індексів  $i, j$ . Реалізація критерію Лівіна в R матиме вигляд (Рис. 4.):

```

> leveneTest(blood$number, blood$factor, center="mean")
Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = "mean")
      Df F value Pr(>F)
group  3  2.2156 0.1178
      20

```

Рис. 4

Значення  $p = 0.1175 > 0.01$  (стовпець  $\text{Pr}(>F)$ ). Це означає, що приймається нульова гіпотеза, тобто дисперсії є однорідними. Зауважимо, що результати, отримані в R за функцією `leveneTest`, можуть суттєво відрізнятись залежно від того, чи використовується у критерії середнє (*mean*) чи медіана (*median*).

Оскільки всі умови перевірено, переходимо безпосередньо до дисперсійного аналізу. Нульову гіпотезу можна сформулювати так:  $H_0: a_1 = a_2 = a_3 = a_4$ , тобто всі отримані значення належать до однієї нормально розподіленої генеральної сукупності. Або: відстань від АЕС не впливає на кількість кров'яних тілець у крові, а виявлені відмінності між груповими середніми незначущі і пояснюються впливом випадкових факторів. В R використаємо функцію `aov` разом з `summary`, за якою отримуються зведені відомості про результати дисперсійного аналізу, що будуть присвоєні змінній `aov.model` (Рис. 5).

```

> aov.model<-summary(aov(number~factor, data = blood))
> aov.model
      Df Sum Sq Mean Sq F value  Pr(>F)
factor  3  706.8  235.60  23.46 9.3e-07 ***
Residuals 20  200.8   10.04
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

```

Рис. 5

Результати аналізу слід розуміти так: оцінки між- та внутрігрупової дисперсій (стовпець Mean Sq) дорівнюють 235.60 та 10.04 відповідно. Емпіричне значення статистики Фішера (F value) – 23.46, що відповідає рівню значущості  $9.3 \cdot 10^{-7}$ . Це дає підстави відхилити нульову гіпотезу, тобто відстань від АЕС впливає на кількість кров'яних тілець у крові, а виявлені відмінності між груповими середніми значущі і пояснюються впливом не тільки випадкових факторів.

Зауважимо, що функція `aov` використовується для проведення дисперсійного аналізу при умові однакової кількості спостережень на кожному рівні фактора. Якщо ця умова не виконується, то рекомендується використовувати функцію `lm`. Зокрема, для даного прикладу, використання даної функції буде мати вигляд (Рис. 6):

```
> fit<-lm(number~factor, data = blood)
> anova(fit)
Analysis of Variance Table

Response: number
          Df Sum Sq Mean Sq F value    Pr(>F)
factor     3  706.79   235.597    23.462 9.305e-07 ***
Residuals 20   200.83    10.042
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

Рис. 6

Після встановлення статистично значущих відмінностей між групами в цілому рекомендується виконати так званий апостеріорний аналіз (*post-hoc analysis*), тобто з'ясувати, які саме групи статистично значимо відрізняються одна від одної. Спеціально для дисперсійного аналізу розроблено ряд методів, найбільш поширеним, серед яких є критерій вірогідно значущої різниці (*HSD test – honestly significant difference test*) – критерій Тьюкі, реалізація якого в R здійснюється функцією `TukeyHSD`. Для застосування критерію Тьюкі необхідно виконання тих же умов, що і для дисперсійного аналізу, тобто нормально розподілені дані та однорідність групових дисперсій.

Використаємо функцію `TukeyHSD` для з'ясування, які саме групи статистично значимо відрізняються одна від одної (Рис. 7).

```
> TukeyHSD(aov.model)
Tukey multiple comparisons of means
95% family-wise confidence level

Fit: aov(formula = number ~ factor, data = blood)

$factor
              diff            lwr            upr      p adj
100 km-nuclear zone  4.166667 -0.9541033  9.287437 0.1370753
50 km-nuclear zone   1.666667 -3.4541033  6.787437 0.7992533
free of radiation-nuclear zone 14.000000  8.8792301 19.120770 0.0000013
50 km-100 km        -2.500000 -7.6207699  2.620770 0.5336648
free of radiation-100 km  9.833333  4.7125634 14.954103 0.0001594
free of radiation-50 km 12.333333  7.2125634 17.454103 0.0000083
```

Рис. 7

Пояснимо отримані результати. У першому стовпці (`$factor`) подано пари факторів, які порівнюються, у другому (`diff`) – різниці між відповідними груповими середніми. У третьому та четвертому наведено значення нижньої (`lwr`) та верхньої (`upr`) меж 95% надійних інтервалів для відповідних різниць. У п'ятому стовпці (`p adj`) подано р-значення для кожної пари факторів порівняння, з якого бачимо, що суттєвих відмінностей (статистично значущих) у парах «100 km – nuclear zone», «50 km – nuclear zone» та «50 km – 100 km» нема ( $p > 0.05$ ), а у всіх інших парах відмінність є суттєвою (тобто фактор «відстань» впливає на кількість кров'яних тілець у крові).

*Зауваження.* При великих обсягах вибірок дисперсійний аналіз мало чутливий до порушення умови нормальності (потрібний ефект забезпечується центральною граничною

теоремою) і є стійким до неоднорідності дисперсій [4, с.31]. Детальніше про це описано в [6, с.199-202].

Якщо дані не відповідають умовам для проведення дисперсійного аналізу, для оцінки міжгрупових відмінностей середніх значень, то використовують непараметричні методи, зокрема для незалежних груп використовують критерій Краскелла-Уолесса, для залежних – критерій Фрідмана.

Процедура дисперсійного аналізу є складнішою у порівнянні з непараметричними критеріями. Іншим недоліком дисперсійного аналізу можна вважати те, що вибірки на кожному рівні фактора повинні мати нормальний розподіл та рівні дисперсії. Проте ці недоліки нівелюється більш глибоким дослідженням порівнюваних груп, що відповідають різним рівням фактора.

Тому якщо умови проведення дисперсійного аналізу не виконуються, то одним з напрямів проведення статистичного аналізу є використання непараметричних методів, зокрема критерію Краскелла-Уоллеса та Фрідмана, на що і будуть спрямовані подальші дослідження. Як засіб дослідження, пропонується обрати статистичний пакет R.

### Список використаних джерел

1. Бабенко В.В. Основи теорії ймовірностей і статистичні методи аналізу даних у психологічних і педагогічних експериментах: навч. посібник / В.В. Бабенко. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 184 с.
2. Гусев А.Н. Дисперсионный анализ в экспериментальной психологии: Учебное пособие для студентов факультетов психологии / А.Н. Гусев. – М. : Учебно-методический коллектор «Психология», 2000. – 136 с.
3. Зарядов И. С. Введение в статистический пакет R : типы переменных, структуры данных, чтение и запись информации, графика : учебно-методическое пособие / И. С. Зарядов. – М. : Издательство Российского университета дружбы народов, 2010. – 208 с.
4. Лупан І.В. Комп'ютерні статистичні пакети: навчально-методичний посібник / І.В. Лупан, О.В Авраменко. – Кіровоград, 2010. – 218 с.
5. Любищев А.А. Дисперсионный анализ в биологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 200 с.
6. Мاستицкий С.Э. Статистический анализ и визуализация данных с помощью R / Мастицкий С.Э., Шитиков В.К. – Режим доступа: <http://r-analytics.blogspot.com>
7. Пустыльник Е.И. Статистические методы анализа и обработки наблюдений / Е.И. Пустыльник. – М. : Наука, 1968. – 288 с.
8. Шеффе Г. Дисперсионный анализ / Г. Шеффе. – М. : Наука, 1980. – 512 с.
9. Кабаков Р.И. R в действии. Анализ и визуализация данных в программе R / Р.И. Кабаков. – М. : ДМК Пресс, 2014. – 588 с.

*A significant part of the tasks of statistical analysis concerns checking the influence of a factor on some signs in three or more groups to detect differences using one-way ANOVA between groups. For teaching the ANOVA free software statistical package R is used. The article presents the advantages of using the R package for the analysis of experimental data. In the particular example the implementation of the algorithm shown one-way ANOVA using packet R is given. Verification for compliance with the normal distribution carried out by constructing a q-q diagram and test of skewness and kurtosis is shown. Verification for equality of variances conducted using Levene test is presented. The author reveals the statistically significant differences between the groups as a whole carried out a post-hoc analysis. The ANOVA procedure is complicated when compared with non-parametric tests. However, this disadvantage offset is explained by a deeper research of compared groups corresponding to the different levels of the factor.*

*ANOVA procedure is complicated compared with nonparametric criteria. Another disadvantage of variance analysis is the fact that the sample at each level of the factor should have a normal distribution and equal variance. However, these shortcomings promote deeper study of compared groups that correspond to different levels of the factor.*



Therefore, if the conditions of the analysis of variance are not met, one of the areas of statistical analysis is the use of nonparametric methods, including criteria Kraskela-Wallace and Friedman, which will be studied in further investigation. As a means of research statistical package R has been elected.

Prospects for further research will be used to study the possibilities for the package R for statistical analysis of data and methods of teaching students simulation.

**Key words:** one-way ANOVA, test Levene, test Tukey, post-hoc analysis, statistical package R.

УДК 373.5.014.6 : 005.584.1](100)

Світлана Науменко  
Svitlana Naumenko

## МОДЕЛЬ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### A MODEL OF INTERNATIONAL COMPARATIVE MONITORING RESEARCH OF THE QUALITY OF THE SECONDARY EDUCATION

У статті представлено авторську модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти. Складовими цієї моделі є тести для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів, адміністрації загальноосвітнього навчального закладу, експертів у галузі освіти.

**Ключові слова:** міжнародні порівняльні моніторингові дослідження якості загальної середньої освіти, модель, PISA, TIMSS, PIRLS, анкети, тести.

Згідно із «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», однією з актуальних проблем розвитку освіти в Україні є «недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання якості освіти» [9]. Одним із перспективних напрямів забезпечення моніторингу та оцінювання якості освіти в Україні Національна стратегія проголошує «участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо)» [9].

У 2007 і 2011 рр. українські учні брали участь у Міжнародному порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти TIMSS. Згідно із Розпорядженням Кабінету Міністрів України «Деякі питання участі України у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018» (№ 72-р від 4 лютого 2016 р.) у 2018 р. Україна буде брати участь у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA (Міжнародна програма оцінювання освітніх досягнень учнів PISA) [19].

Міжнародні порівняльні дослідження якості загальної середньої освіти, такі як TIMSS, PISA, PIRLS тощо, є моніторинговими, адже вони дають змогу кожній країні-учасниці виявити переваги і недоліки в національній системі освіти та на основі цих даних виробити напрями її покращення, а також оцінити ефективність прийнятих управлінських рішень під час проведення наступних досліджень. Саме напрями поліпшення якості освіти, а не рейтинг держави, треба вбачати в результатах міжнародних порівняльних моніторингових досліджень.

Мета міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти полягає не лише в оцінюванні загальноосвітньої підготовки учнів (їхніх навчальних досягнень і компетентностей), а й у виявленні чинників, що впливають на рівень цієї підготовки. Саме тому у цих дослідженнях разом із тестами для учнів використовують анкети для учнів, їхніх батьків, учителів тощо. За допомогою тестів оцінюють рівень навчальних досягнень або компетентностей учнів, за допомогою анкет – виявляють чинники, що впливають на цей рівень. При цьому, анкети відіграють не менш важливу роль, ніж тести, адже виявлення зв'язку між результатами тестування і певним чинником дозволяє сформулювати гіпотезу, що пояснює отримані результати, а також згодом в інших дослідженнях дасть змогу прогнозувати результати учнів, що відповідають різним чинникам. Через чинник (або чинники),

який має вплив на рівень загальноосвітньої підготовки учнів в країні, можна за допомогою управлінських рішень здійснювати вплив на рівень навчальних досягнень і компетентностей учнів, підвищуючи його.

Тобто, можна говорити про модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти.

Мета, інструментарій, особливості, переваги й основні результати міжнародних порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти розкрито в працях Н. Бобак, О. Мартинюк, Н. Марочко; М. Головка; Г. Ковалевої, М. Демидової, Н. Кошеленко, К. Краснянської; С. Оксамитної, А. Васильченко; Г. Мурніної; Н. Прокопенко; Т. Хорошковської та ін. У працях цих авторів також опосередковано описано модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти без представлення самої моделі.

Мета статті – представити авторську модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти.

Згідно із дослідженнями Т. Лукіної, моніторинг в освіті являє собою систему збирання, оброблення, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень щодо підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [1, с. 519].

О. Ляшенко у своїх дослідженнях під моніторингом розуміє:

а) *дослідницький процес*, якому властива методологія дослідження: визначення мети, предмета і об'єкта, завдань, концепції, гіпотези (як прогнозованого результату) тощо;

б) *технологічний процес* збирання, оброблення і поширення інформації. Тому моніторинг має інструментальні засоби, процедури і методики, характерні для різних способів оброблення даних;

в) *необхідна складова менеджменту* як особливого виду діяльності, якому притаманні свої ознаки [5, с. 19–20].

Мета моніторингу полягає у визначенні переваг і недоліків у системі освіти та у виявленні наслідків прийняття управлінських рішень. При цьому, моніторинг дозволяє виявити проблеми в освіті країни загалом та в конкретному навчальному закладі зокрема.

За Т. Лукіною, завданнями моніторингу в освіті є:

- визначати якість навчальних досягнень учнів і студентів, рівень їхньої соціалізації з метою планування корегувальних дій;

- вивчати зв'язок між різними елементами освітніх систем та їх характеристиками (рівнем навчальних досягнень учнів і соціальними умовами їхнього життя, результатами роботи педагогів, рівнем їхнього соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо);

- оцінювати якість кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів з метою впливу на негативні чинники та їх усунення (або принаймні зменшення);

- оцінювати величину впливу на навчальний процес зовнішніх і внутрішніх чинників (наприклад, якості кадрових ресурсів, державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного і технічного обладнання тощо);

- аналізувати політику держав у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості тощо;

- виявляти чинники, які впливають на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення їх негативного впливу (або навіть і нейтралізації);

- порівнювати результати функціонування закладів освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку [2, с. 16].

Об'єктами моніторингу в освіті можуть бути:

- система освіти (загальна середня, професійна, вища, національна або загальнодержавна, регіональна, муніципальна, інституціональна або локальна);

- результати навчальної діяльності;

- характеристики учасників освітнього процесу (стан здоров'я, соціальний захист, умови життя й навчання, готовність до здійснення певної діяльності, задоволеність освітніми послугами тощо);

- відносини споживачів освітніх послуг з освітнім середовищем (оточуючим соціумом);

- процеси функціонування і розвитку освітніх систем та управління ними;

- компоненти освітнього процесу:
  - умови і засоби реалізації (матеріально-технічні, санітарно-гігієнічні, нормативно-правові, кадрові, фінансові, навчально-методичні умови тощо);
  - організація (мережі освітніх установ, контингент та його диференціація за різними ознаками, режим роботи, розклад навчальних занять тощо);
  - наслідки (результати запровадження освітніх реформ, змін навчальних програм і освітніх стандартів тощо) [10, с. 54–55].

Джерелами моніторингу виступають: статистичні дані й матеріали спеціальних кваліметричних досліджень, результати зовнішнього контролю (незалежного аудиту) діяльності навчальних закладів й визначення рівня навчальних досягнень учнів і студентів, аналітичні доповіді та оцінки вітчизняних й іноземних експертів, порівняльні дані міжнародних моніторингових досліджень і тестувань, рейтинги виступів учнів і студентів на олімпіадах і конкурсах, матеріали державної атестації та акредитації навчальних закладів тощо [3, с. 248].

Отже, об'єктами моніторингу в освіті є результати навчальної діяльності учнів і студентів, а також характеристики як освітнього процесу, так і його учасників. Інструментарієм моніторингу є тести для учнів й анкети.

До джерел моніторингу належать порівняльні дані міжнародних моніторингових досліджень. Зупинимося на трьох найвідоміших міжнародних порівняльних дослідженнях якості загальної середньої освіти (TIMSS, PISA, PIRLS). (Докладніше про міжнародні порівняльні дослідження TIMSS і PISA розкрито в авторських статтях «Моніторинг якості загальної середньої освіти: досвід зарубіжжя в Україні» [7] і «Тестові технології оцінювання компетентностей учнів: міжнародний досвід» [8].)

Мета міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) – оцінити загальноосвітню підготовку учнів 4-х і 8-х, а з 2015 р. й 11-х класів, з математики і природничих предметів у країнах з різними системами освіти та виявити чинники, що впливають на рівень цієї підготовки [6, с. 6].

У дослідженні TIMSS використовують тести з математики і природничих предметів для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів й адміністрації загальноосвітнього навчального закладу.

Концептуальну модель дослідження TIMSS подано на рис. 1.

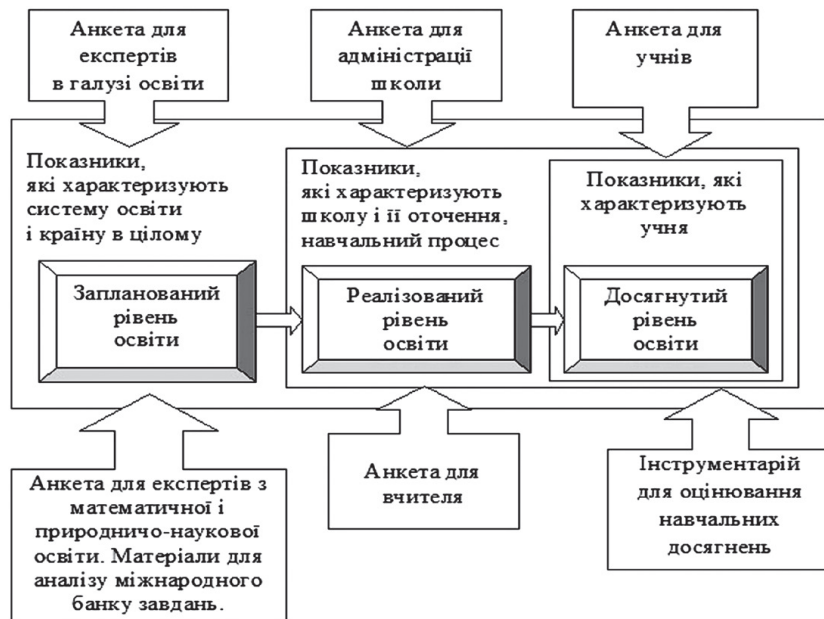


Рис. 1. Концептуальна модель дослідження TIMSS [12, с. 8].

З рис. 1 бачимо, що у дослідженні TIMSS для визначення «досягнутого рівня освіти» використовують тести (інструментарій для оцінювання навчальних досягнень) та анкети для учнів. При цьому, на «досягнутий рівень освіти» впливають й інші чинники, які виявляють за

допомогою анкет для вчителя, адміністрації школи, експертів з математичної і природничо-наукової освіти та експертів у галузі освіти.

У дослідженні TIMSS за допомогою анкет для учнів, їхніх батьків, учителів й адміністрації загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ) збирається інформація про:

а) *учнів* (їхній вік, стать, ставлення до навчальних предметів, мотивацію до навчальної діяльності, перспективи подальшого навчання тощо);

б) *родини учнів* (освіта батьків, домашні освітні ресурси, кількість книг удома, наявність комп'ютера та Інтернету тощо);

в) *учителів* (стаж роботи, освіта, стать, професійна підготовка та перепідготовка, організація навчального процесу, позаурочна діяльність тощо);

г) *загальноосвітні навчальні заклади* (розміщення, тип, кількість учнів у ЗНЗ, матеріально-технічне забезпечення, безпека у ЗНЗ тощо);

д) *навчальний процес* (навчальні програми, структура уроку, навчальна діяльність на уроках, навчальні матеріали та засоби навчання, оцінювання навчальних досягнень тощо) [13, с. 81; 18].

Згідно з даними дослідження TIMSS, у кожній країні на рівень загальноосвітньої підготовки учнів мають вплив різні чинники. Так, наприклад, результати TIMSS-2011 дали змогу з'ясувати, що на рівень навчальних досягнень українських учнів 8-х класів з математики і природничих предметів впливають:

- наявність у родині достатньої кількості ресурсів для підтримки навчання своїх дітей. Цей чинник складається з таких індикаторів як: освіта батьків, загальна кількість книг і кількість дитячих книг удома; доступ до мережі Інтернет та наявність в учня окремої особистої кімнати;

- розмір населеного пункту, тобто місце розташування навчального закладу (місто, селище міського типу, село тощо);

- досвідченість учителів;

- ставлення учнів до навчальних предметів та перспективи їхнього подальшого навчання;

- час виконання домашнього завдання [18]. (Докладніше про вплив чинників на рівень навчальних досягнень українських учнів розкрито в авторській статті «Моніторинг якості загальної середньої освіти: досвід зарубіжжя в Україні» [7].)

Результати дослідження TIMSS-2011 показали також, що «вищі досягнення мають українські учні, які навчаються у школах, де більшість дітей – із соціально благополучних родин, навчальний процес спрямований на успіх, а діти почуваються у безпеці» [18].

Проте, в деяких країнах, наприклад, у Фінляндії й Італії, результати учнів практично не залежать від місця розташування загальноосвітнього навчального закладу [11, с. 83]. У Японії, Бельгії, Гонконгу та інших країнах спостерігається гендерна залежність між результатами навчання учнів, якої не було в Україні [11, с. 59].

До чинників, які згідно із даними дослідження TIMSS впливають на рівень загальноосвітньої підготовки учнів, відносяться також дошкільна підготовка, позитивне самооцінювання учнів, адекватні умови для діяльності вчителів, рівень задоволення вчителя своєю роботою тощо. [11, с. 62, 76, 87, 102].

Мета Міжнародного порівняльного дослідження якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment) полягає у виявленні, чи володіють учні 15-річного віку, що отримали загальну обов'язкову освіту, знаннями, вміннями і навичками, які необхідні їм для повноцінного функціонування в сучасному суспільстві, тобто для розв'язування широкого діапазону завдань у різних сферах людської діяльності, для спілкування та встановлення соціальних відносин [14, с. 7; 17, с. 1]. (Як сказано вище, Україна досі не брала участі у цьому дослідженні, проте планується її участь у 2018 р.)

У дослідженні PISA, як і в дослідженні TIMSS, використовуються тести для учнів та анкети. За допомогою тестів оцінюється читацька, математична і природничо-наукова компетентності



учнів. За допомогою анкет збирається інформація про учнів, їхні родини, загальноосвітні навчальні заклади і навчальний процес [15, с. 4; 17, с. 14]. Серед чинників, які розглядаються, – це гендерні відмінності учнів, їхнє відношення до наук, соціально-економічні умови родин учнів, розміщення, статус й інші характеристики ЗНЗ.

За результатами дослідження PISA, було з'ясовано, що рівень витрат країни на освіту не впливає на успішність учнів [4]. Досить високі результати загальноосвітньої підготовки показують учні, які ходять в ЗНЗ та які інтелектуально й емоційно готові до навчання.

Модель ефективного навчання, яку було розроблено в дослідженні PISA, подано на рис. 2.



Рис. 2. Фактори ефективного навчання [17, с. 16].

Міжнародне дослідження читацької грамотності в початковій школі PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) оцінює здатність випускників початкової школи читати і розуміти різні тексти, порівнює рівень і якість читання й розуміння тексту учнями в різних країнах світу, а також виявляє відмінності в національних системах освіти [16, с. 5].

У дослідженні PIRLS використовуються тести для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів, адміністрації загальноосвітнього навчального закладу. За допомогою анкет для учнів збирається інформація про учнів, їхні родини, ЗНЗ. Зокрема, про кількість книжок, які мають учні вдома; ресурси, якими володіє їхня родина; про використання комп'ютера, бібліотеки; ставлення до читання і причини, чому дитина читає [16, с. 10].

Анкета для батьків містить запитання, що стосуються занять з дитиною до школи, відвідування дитиною дитячого садка, підготовленості до школи, про загальноосвітній навчальний заклад, в якому навчається їхня дитина, про роль читання в їхній сім'ї, про них самих і їхню професійну діяльність.

Анкета для вчителя початкової школи дає змогу отримати інформацію про демографічні характеристики вчителя, особливості ЗНЗ, у якому він викладає, а також про деякі аспекти його роботи взагалі та його роботи в тестованому класі зокрема.

Анкета для адміністрації загальноосвітнього навчального закладу призначена для отримання даних щодо характеристики ЗНЗ, його ресурсів, участі батьків у діяльності ЗНЗ, атмосферу в школі, про вчителів і діяльність адміністрації, особливості навчання читання в ЗНЗ [16, с. 10-11].

Узагальнену авторську модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти подано на рис. 3.

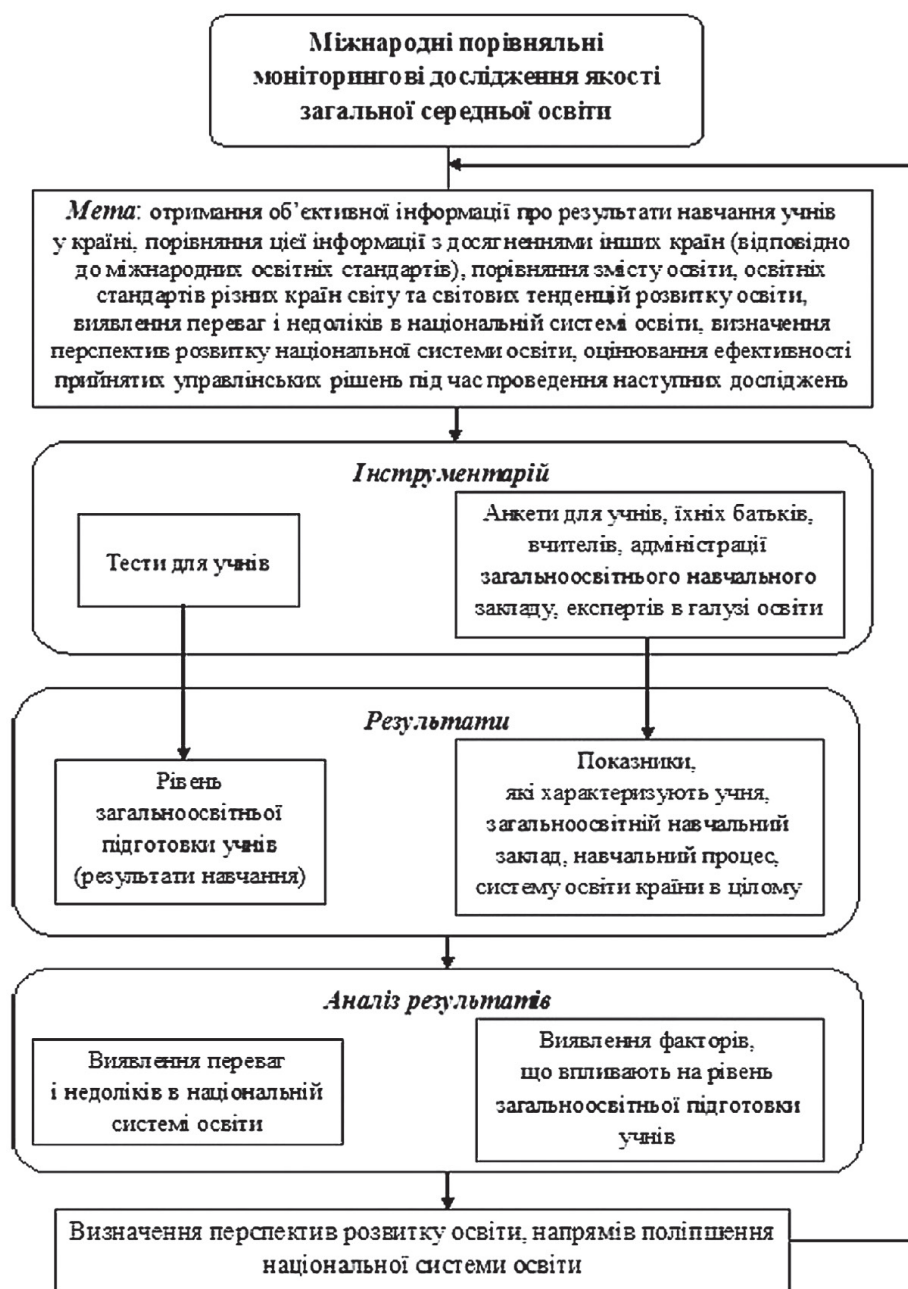


Рис. 3. Авторська модель міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти.

З рис. 3 бачимо, що у міжнародних порівняльних моніторингових дослідженнях якості загальної середньої освіти використовуються тести для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів, адміністрації загальноосвітнього навчального закладу, експертів у галузі освіти. За допомогою тестів для учнів оцінюється їхній рівень загальноосвітньої підготовки. Анкети допомагають виявити показники, які характеризують учня, загальноосвітній навчальний заклад, навчальний процес, систему освіти країни загалом.

Аналіз результатів міжнародних порівняльних моніторингових досліджень дає змогу виявити чинники, що впливають на рівень загальноосвітньої підготовки учнів та переваги і недоліки в національній системі освіти. Це, в свою чергу, допомагає визначити перспективи розвитку національної системи освіти та напрями її покращення.

Отже, тести для учнів та анкети для учнів, їхніх батьків, учителів, адміністрації ЗНЗ, експертів у галузі освіти є складовими моделі міжнародних порівняльних моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти. Адже мета цих досліджень – оцінити рівень загальноосвітньої підготовки учнів (за допомогою тестів) та виявити чинники, що впливають на рівень навчальних досягнень учнів (за допомогою анкет).

Виявлення чинників та їхнього впливу на рівень загальноосвітньої підготовки учнів дає змогу прогнозувати результати учнів у подальших дослідженнях та зменшувати або навіть усувати за допомогою управлінських рішень вплив певного чинника на рівень загальноосвітньої підготовки учнів.

Перспективними напрями подальших наукових розвідок можуть стати дослідження щодо застосування психологічних тестів для учнів разом із тестами для учнів з метою виявлення впливу певних психологічних характеристик учнів, наприклад, їхній темперамент тощо, на їхній рівень загальноосвітньої підготовки.

#### Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / [Академія педагогічних наук України ; головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Лукіна Т. О. Вимірювання й управління якістю освіти : навч.-метод. матеріали. / Т. О. Лукіна – К. : Експрес-об'ява, 2007. – 50 с.
3. Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління / О. І. Ляшенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. [Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України] / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 243–250.
4. Мешкова Т. А. Взгляд на образование: показатели ОЭСР – Выпуск 2004 (Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition) [Электронный ресурс] / Т. А. Мешкова // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 331–336. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/12/24/1214864748/Meshkova.pdf>.
5. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу : посіб. / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Пед. думка, 2012. – 160 с.
6. Мулліс Іна В. С. TIMSS-2007: засади вимірювання і відкриті завдання із математики та природничих наук для 4 і 8 класів / Мулліс Іна В. С., Мартін Майкл О., Руддок Грехем Дж. та ін. ; пер. з англ. – Харків : Факт, 2006. – 672 с.
7. Науменко С. Моніторинг якості загальної середньої освіти: досвід зарубіжжя в Україні / Світлана Науменко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : [зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини] / [ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 53. – С. 398–407.
8. Науменко С. О. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів: міжнародний досвід / Науменко С. О. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 6 (40). – С. 19–30.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

10. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Л. С. Ващенко, П. Б. Полянський, Ю. О. Жук ; за ред. О. І. Ляшенка. – К. : Пед. думка, 2011. – 160 с.
11. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2011. Аналитический отчет [Электронный ресурс] / М. Ю. Демидова и др. ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – М. : МАКС Пресс, 2013. – 154 с. – Режим доступа: [http://centeroko.ru/public.htm#timss\\_pub](http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub).
12. Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. Аналитический отчет. – Часть 1 (1. Введение. 2. Результаты российских учащихся 4 и 8 классов по математике) [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2008. – 104 с. – Режим доступа: [http://centeroko.ru/public.htm#timss\\_pub](http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub).
13. Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. Аналитический отчет. – Часть 2 (3. Результаты российских учащихся 4 и 8 классов по естествознанию. 4. Анализ факторов, влияющих на достижения учащихся 4 и 8 классов по математике и естествознанию. 5. Заключение) [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2008. – 110 с. – Режим доступа: [http://centeroko.ru/public.htm#timss\\_pub](http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub).
14. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчет) [Электронный ресурс] / авторы: Ковалева Г. С., к.п.н., Красновский Э. А., к.п.н., Краснокутская Л. П., к.ф.-м.н., Краснянская К. А., к.п.н. ; Российская академия образования, Ин-т общего среднего образования, Центр оценки качества образования // Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчет). – М., 2002. – 30 с. – Режим доступа: [http://centeroko.ru/public.htm#pisa\\_pub](http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub).
15. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006 [Электронный ресурс] / Мин-во образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования // Отчет «Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006». – М., 2007. – 98 с. – Режим доступа: [http://centeroko.ru/public.htm#pisa\\_pub](http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub).
16. Основные результаты международного исследования читательской грамотности PIRLS-2011: Аналитический отчет [Электронный ресурс] / Г. С. Ковалева и др. ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – М. : МАКС Пресс, 2013. – 132 с. – Режим доступа: [http://centeroko.ru/pirls11/pirls11\\_pub.htm](http://centeroko.ru/pirls11/pirls11_pub.htm).
17. Основные результаты международного исследования PISA-2012 [Электронный ресурс] / Мин-во образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М. – 20 с. – Режим доступа: [http://centeroko.ru/public.htm#pisa\\_pub](http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub).
18. Прокопенко Н. Основні результати міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS-2011 [Електронний ресурс] / Прокопенко Наталія // Освітня політика. Портал громадських експертів. – Опубліковані статті. – 04.09.2013. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/68-osnovni-rezultati-mizhnarodnogo-porivnyalnogo-doslidzhennya-yakosti-prirodnicHO-matematichnoji-osviti-timss-2011>.
19. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Деякі питання участі України у міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2018» від 4 лютого 2016 р. № 72-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/72-2016-%D1%80>.



*In the article the author's model of international comparative monitoring studies of the quality of secondary education is represented. The components of this model are the tests and the questionnaires for pupils, their parents, teachers, administration of an educational institution, and experts in the area of education.*

*In international comparative studies through the tests for pupils we are able to assess their level of general education. Questionnaires provide an opportunity to identify the factors that influence this level.*

*Identification of factors and their impact on the level of general education of pupils enables to predict their results in future studies and reduce or even eliminate the impact of certain factor on the level of general education of pupils.*

*In this article the concept of «monitoring in education», its purpose, objects and sources is revealed. The purpose and tools of three international comparative monitoring studies as to quality of the secondary education (PISA, TIMSS, RIRLS) are uncovered and their results are briefly presented. It was found that the general purpose of international comparative monitoring studies of the quality of secondary education is to identify the advantages and weaknesses of national education systems, under these data areas the development of ways to improve national education systems and in evaluating the effectiveness of taken management decisions during next research. The conceptual model of the TIMSS research and effective training model is submitted, which was developed in PISA research. The kind of information about pupils, their families, secondary schools collected via questionnaires in international comparative studies of the quality of the secondary education are listed. The factors that affected on the level of educational achievements of Ukrainian pupils of 8th grade in mathematics and science subjects by results of TIMSS-2011 are briefly stated. It was found that in various countries the level of general education of pupils is influenced by various factors.*

**Key words:** *international comparative monitoring studies of the quality of secondary education, model, PISA, TIMSS, RIRLS, questionnaires, tests.*

УДК: 378. 147.88:54 – 057.875

**Вікторія Перетятко, Оксана Ткачук**  
**Viktoriia Peretiatko, Oksana Tkachuk**

## **ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ З ХІМІЇ ЯК ЗАСІБ ДИДАКТИЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ**

### **APPLICATION OF DIFFERENTIATED TASKS FOR LABORATORY CLASSES IN CHEMISTRY AS A MEANS OF DIDACTIC ADAPTATION OF THE FIRST-YEAR STUDENTS**

*У статті розкриваються методичні підходи до розробки диференційованих завдань. Висвітлюється розроблене авторами навчально-методичне забезпечення лабораторних занять з курсу «Хімії». Визначається вплив застосування диференційованих завдань на дидактичну адаптацію студентів-першокурсників.*

**Ключові слова:** *диференційовані завдання, лабораторні заняття, дидактична адаптація студентів-першокурсників.*

Створення умов, за яких би максимально реалізувалися індивідуальні можливості особистості є основою успішного навчально-виховного процесу. Особливого значення це набуває під час навчання на першому курсі. Складність полягає у тому, що студенти-першокурсники відрізняються один від одного рівнем інтелекту, різними типами пам'яті, різним

рівнем навчальних можливостей і прагнень. Тому неможливо працювати однаково з усіма студентами академічної групи.

За методикою навчання лабораторні заняття вважаються найконсервативнішими організаційними формами. Проте, сьогодні ставить перед викладачами університетів завдання часткової зміни їхньої методики навчання через впровадження диференційованих завдань. Це дозволить відійти від орієнтації навчального процесу на «середнього» студента та створить умови, за яких кожний студент оволодіває рівнем професійної підготовки у відповідності до його можливостей.

Адаптація – це складний і багатоаспектний соціально-біологічний феномен, який властивий усім живим організмам. Адаптація студентів-першокурсників університетів визначається науковцями як багатогранний поступовий процес, що здійснюється через взаємодію всіх його складових. Дослідники відзначають аспекти, які стосуються змін в організації навчально-виховного процесу, у соціальному оточенні та професійній спрямованості навчальної діяльності. На нашу думку, наближення умов організації навчання до можливостей студента дозволить зменшити негативний вплив адаптаційних процесів на успішність його діяльності.

Проблема диференціації навчання в середній загальноосвітній школі достатньо широко досліджена (І. Бех, Л. Виготський, В. Галузинський, Д. Ельконін, М. Євтух, Л. Занков, М. Клевченя, Г. Костюк, Г. Легенький, С. Логачевська, О. Савченко, Т. Сущенко, І. Унт, А. Фурман, І. Якиманська та ін.). Технологія диференційованого навчання у вищому навчальному закладі була предметом наукових пошуків таких учених, як: Є. Верещак, П. Гусак, С. Дrajниця, І. Корсаков, О. Лозова, П. Сікорський, С. Трубачева та ін. Процес дидактичної адаптації студентів-першокурсників вищих навчальних закладів розкривався в роботах: Р. Бібриха, К. Делікатного, Г. Левківської, І. Ляхової, О. Мороза, В. Петренко, О. Плотнікової, В. Сорочинської, О. Учителя, В. Штифурака та ін. Проте питання застосування диференційованих завдань на лабораторних заняттях як засіб дидактичної адаптації студентів перших курсів університетів розкрито не було.

Метою статті є аналіз методичних підходів розробки диференційованих завдань на лабораторних заняттях з хімії з метою подолання дидактичної дезадаптації студентів-першокурсників та розкриття результатів їхнього застосування.

Реалізація диференційованого навчання потребує створення певного методичного забезпечення, яке дозволить наблизити діяльність студентів на заняттях до їхніх можливостей та прагнень.

С. Дrajниця, О. Дrajниця, О. Дудар зазначають, що в сучасному вищому навчальному закладі практично диференціація навчання базується на основі успішності, а не на врахуванні особистісних якостей студентів. Згідно з їхнім аналізом:

- диференційоване навчання у вищому закладі освіти здійснюється фрагментарно і ситуативно;
- у більшості випадків диференціація зводиться до додаткових занять чи однотипних завдань для тих, хто має навчальну заборгованість;
- основою диференціації навчання виступають результати успішності студентів;
- диференціація навчання зводиться лише до варіювання завдань за об'ємом та складністю;
- диференційоване навчання не забезпечує формування індивідуального стилю навчання шляхом вибору власної траєкторії навчання;
- організація навчання визначається переважно інтуїцією викладача, а не науковообґрунтованою концепцією диференціації [3, с. 180].

Згідно з позицією П. Гусака [2], однією з необхідних умов ефективного застосування диференційованих завдань є забезпечення їх дидактичної підготовки в межах державних стандартів при варіативності способів засвоєння дидактичних знань та умінь. Тобто розв'язок диференційованих завдань означає не стільки зниження загальних вимог для «слабких» і підвищення для «сильних» студентів, оскільки вільний вибір ними варіанту та рівня засвоєння, допомогу «слабким» і створення умов для глибокого і міцного засвоєння «сильнішими».

За розумінням В. Беспалька [1], кожна людина в процесі навчання й наступної трудової діяльності досягає певного рівня майстерності: перший рівень – *учень або аматор*; другий – *професіонал-виконавець*; третій – *експерт*; четвертий – *творець*.

Зазначимо, що головна особливість засвоєння навчальної інформації на першому (учнівському) рівні діяльності полягає в нездатності студента самостійно, без допомоги ззовні, як-то підказка, алгоритм або інструкція, відтворити і застосувати її. Такому рівню діяльності відповідають завдання, які потребують розпізнавання засвоєної раніше інформації, наприклад, вибіркові тести, оскільки пропонувані на вибір відповіді є тією самою підказкою. Також студент, який під час виконання практичного завдання чітко дотримується усної чи письмової інструкції, теж навчається на першому рівні діяльності.

Другий рівень засвоєння (виконавчий) автор трактує як рівень початкової професійної діяльності. Тож на ньому ніяка нова інформація не створюється, а лише буквально відтворюється те, що було завчено раніше. На цьому рівні студент здатний відтворювати по пам'яті раніше засвоєну інформацію й застосувати засвоєні алгоритми діяльності, але без допомоги ззовні, для вирішення типових завдань.

Згідно з позицією В. Беспалька, третій (експертний) рівень – це рівень висококваліфікованої професійної діяльності, досягнення якого дозволяє вирішувати широке коло нетипових завдань. Нетипові завдання вимагають комбінування відомих алгоритмів і прийомів діяльності, евристичного мислення, яке дозволяє у незвичний спосіб використовувати відому інформацію при виконання невідомих раніше завдань. Евристичні вирішення, зазвичай, супроводжуються розгорнутим обговоренням можливих альтернатив та експериментуванням. Діяльність на цьому рівні збагачує особистий досвід студента новою тільки для нього інформацією, підвищуючи його професійну майстерність.

Четвертий (творчий) рівень діяльності передбачає здатність студента знаходити об'єктивно нову інформацію завдяки власній унікальній обдарованості до цього виду діяльності й ефективній підготовці до неї. Саме «творці» створюють об'єктивно нову інформацію, яка дозволяє людству розвиватися [1, с. 121].

У свою чергу, вітчизняний дидакт П. Гусак, визнає, що засвоєння визначених знань та умінь забезпечується відповідним характером навчально-пізнавальної діяльності студентів. Рівень засвоєння складає результативну сторону рівня їхньої пізнавальної діяльності. Основним продуктом засвоєння студентами матеріалу в процесі диференційованого навчання мають стати різнорівневі знання та уміння. Кожний визначений ним рівень засвоєння навчального матеріалу характеризується якістю засвоєння. Автор виокремлює чотири рівні засвоєння навчального матеріалу: копіювальний, алгоритмічний, евристичний і пошуковий. Відповідно до цього змінюються орієнтувальна основа дій, характер діяльності та формуються різні якості особистості. Наукові пошуки дослідника набули вигляду наступної таблиці [2]

Таблиця 1

Рівні засвоєння навчального матеріалу

Рівні засвоєння	Орієнтовна основа дії			Характер діяльності	Якості формування
	вихідні дані	способи діяльності	результат		
I копіювальний	задано	задано	задано	відтворення	механічне запам'ятовування, безпосереднє відтворення
II алгоритмічний	задано знайти задано	задано задано знайти	знайти задано задано	модельовання	логічне мислення, зв'язне мовлення, репродуктивні способи діяльності

III евристичний	задано знайти	знайти знайти	знайти задано	конструювання	творче мислення, уява, нові способи діяльності
IV пошуковий	орієнтири	знайти	знайти	дослідження	творча уява, способи самостійної творчої діяльності

Диференційований підхід передбачає визначення рівня обов'язкових результатів і на цій основі надання можливості студенту досягнення вищих рівнів оволодіння навчальним матеріалом.

І. Хмеляр і М. Лукашук з метою більш ефективного засвоєння навчального матеріалу з хімії та біології студентами медичного коледжу розробили дидактичні матеріали, алгоритми виконання основних хімічних завдань, тестові завдання. Диференційовані завдання вони розподілили за ступенями різної значущості:

I ступінь – навчальний матеріал є змістом розділів, що визначається програмою (завдання першого рівня включають запитання, які заохочують до вивчення хімії та біології; це запитання не тільки на розпізнавання, але й на допитливість в межах можливої їх реалізації);

II ступінь – закони, теорії, закономірності, що становлять основу вивчення предмета (завдання цього рівня є обов'язковими для засвоєння, адже в їх складі наявні фундаментальні знання для вивчення хімії та біології);

III ступінь – навчальний матеріал, необхідний для встановлення типу використання взаємозв'язку між явищами, класами різних сполук, різними хімічними елементами, закономірностями змін їх хімічних властивостей [4, с. 123].

Дослідники значну увагу приділяли вивченню індивідуальних особливостей студентів, і визначенню їх типології. У своїй роботі намагаємося не розділяти студентів на групи, адже, в основні своїй масі, на першому курсі відбувається певне відтворення знань шкільного курсу хімії. Засвоєння хімії у старшій школі на різних профільних рівнях не дозволяє студентам повністю продемонструвати власний потенціал під час виконання завдань.

Студенти-першокурсники серед відмінностей між дидактичними системами середньої загальноосвітньої та вищої школи відмічають відсутність можливості виконання різнорівневих завдань. За роки навчання школярі звикли самостійно обирати той рівень виконання завдань, який відповідає їхнім можливостям і прагненням. Організація навчання у вищій школі, в більшості випадків, не передбачає включення до методичних розробок лабораторних або практичних занять різнорівневих завдань. Більше того, навіть тематичні контрольні роботи, як правило, мають однотипні завдання.

Подібний стан речей погіршує перебіг адаптаційних процесів, зокрема, ускладнює дидактичну адаптацію. Під дидактичною адаптацією розуміють пристосування студентів до нових форм і методів навчання у вищій школі, оволодіння прийомами самостійної розумової праці, формування у них навичок самоосвіти. Саме адаптація студентів до нової організації навчальної діяльності під час лекційних і лабораторних занять, а також під час позааудиторної самостійної підготовки відбувається найскладніше. Успішність навчання першокурсника знаходиться у безпосередній залежності від швидкості та ефективності його адаптації до навчання у вищому навчальному закладі.

Цілком погоджуємося з думкою П. Гусака, що вільний вибір варіанта навчання, а не жорсткий розподіл студентів за особистісними характеристиками на групи, оцінюється ними як демократичний і гуманний. Він усуває психологічний дискомфорт у разі переходу від більш складного варіанта до простішого, якщо студент відчуває труднощі. Варіативність навчання дозволяє кожному студенту, враховуючи свій рівень прагнень, мати чітке уявлення про власну динаміку просування у вивченні навчального матеріалу. Модель диференційованого навчання дає змогу організувати навчальний процес так, щоб студент без примусу прагнув до систематичного, активного, самостійного оволодіння знаннями на основі самостійної оцінки



власного рівня підготовки, способу засвоєння знань (не нижче встановленого мінімуму), відчуття задоволення у процесі досягнення особисто визначених завдань [2, с. 18].

Базуючись на рівнях засвоєння навчального матеріалу, запропонованих П. Гусаком, у своїй роботі застосовуємо комплекс навчально-методичних матеріалів, що включають різнорівневі диференційовані завдання. Наприклад, до лабораторного заняття на тему «Хімічний зв'язок і будова молекул. Методи валентного зв'язку (МВЗ) та молекулярних орбіталей (ММО)» студентам в якості самостійної домашньої підготовки пропонуються різнорівневі завдання.

#### *I Копіювальний рівень.*

1. Сформулюйте основні положення теорії молекулярних орбіталей.
2. Сформулюйте основні положення теорії валентних зв'язків.
3. Покажіть способи перекривання при сполученні s-s, p-p, s-p-орбіталей. Відзначте випадки, які за умови симетрії призводять до перекривання:  $\sigma$ -,  $\pi$ -типу.
4. Енергії орбіталей Гідрогену і Флуору:

	1s(H)	1s(F)	2s(F)	2 p(F)
E, eV	-13,6	-1000	-40	-17,4

Які з комбінацій орбіталей атомів Гідрогену і Флуору енергетично найбільше підходять для утворення молекулярних орбіталей?

#### *II Алгоритмічний рівень.*

1. Покажіть способи перекривання при сполученні s-s, p-p орбіталей. Відзначте випадки котрі за умови симетрії призводять до додатного, від'ємного, нульового перекривання.
2. Використовуючи метод молекулярних орбіталей, побудуйте енергетичну діаграму молекули  $\text{H}_2$  та іону  $\text{H}_2^+$  із атомних орбіталей.
3. Побудуйте методом валентних зв'язків молекули  $\text{H}_2$ ,  $\text{N}_2$ .
4. Побудуйте схему утворення молекули Гідроген фториду методом валентних зв'язків.

#### *III Евристичний рівень.*

1. За побудованою діаграмою енергетичних рівнів записати електронну конфігурацію молекули  $\text{F}_2$ . Визначити порядок зв'язку.
2. Побудуйте енергетичні діаграми молекул  $\text{B}_2$ ,  $\text{C}_2$ ,  $\text{N}_2$ ,  $\text{O}_2$ . Визначте, які із молекул володіють діаманітними чи парамагнітними властивостями.
3. Побудуйте графіки залежності енергії і довжини зв'язку від числа валентних електронів в ряду молекул:  $\text{B}_2 - \text{C}_2 - \text{N}_2 - \text{O}_2 - \text{F}_2$ . Поясніть хід кривих.
4. Поясніть характер зміни енергії дисоціації і між'ядерної відстані при переході: від  $\text{N}_2$  до  $\text{N}_2^+$  і  $\text{N}_2^-$ ; від  $\text{O}_2$  до  $\text{O}_2^+$ ,  $\text{O}_2^-$  та  $\text{O}_2^{2-}$ .

#### *IV Пошуковий рівень.*

1. Використовуючи метод ЛКАО, визначте число і форму орбіталей гетероядерної молекули Гідроген фториду. Які з комбінацій орбіталей атомів Гідрогену і Флуору призводять до утворення зв'язуючої, розпушуючої та незв'язуючої орбіталей?

2. Виходячи із значення дипольного моменту ( $\mu = 0,64 \cdot 10^{-29}$  Кл·м) математичним розрахунком поясніть, чому молекула Гідроген фториду сильно полярна.

3. Поясніть, чому в молекулі  $\text{CO}_2$  зв'язок полярний, а сама молекула неполярна.

На лабораторному занятті перевірка домашньої підготовки відбувається шляхом обговорення завдань подібних до домашніх. Наприклад, 3-є завдання копіювального рівня передбачає, як подальшу характеристику сполучення s-s, p-p, s-p-орбіталей, показати способи перекривання при сполученні p-d, d-d орбіталей та відзначити випадки, котрі за умови симетрії призводять до перекривання:  $\sigma$ -,  $\pi$ -,  $\delta$ - типу.

Прикладом перевірки алгоритмічного рівня може бути завдання, яке передбачає схематичне відображення будови молекули  $\text{O}_2$  методом валентних зв'язків. Обговорення завдань евристичного і пошукового рівнів вимагають від студентів чітких логічних пояснень із залученням причинно-наслідкових зв'язків.

Вибір та виконання диференційованих завдань свідчить про рівень опанування студентами пізнавальних операцій, спроможність підготувати індивідуальні завдання відповідного рівня складності. Подальша діяльність викладача виявляється у створенні умов для стимулювання пізнавальної діяльності студентів на інших рівнях засвоєння знань.

Впровадження описаної методики проведення лабораторних занять передбачає застосування диференційованої оцінки виконання завдань, яка враховуватиме поряд з рівнем знань, їх обсяг і глибину, а також самостійність діяльності студента. Порівняння результативності ефективності засвоєння студентами навчальної інформації дає підстави стверджувати, що за умови впровадження диференційованих завдань студенти виявляють позитивну динаміку засвоєння навчального матеріалу, що зумовлює посилення їх навчальної мотивації та успішність дидактичної адаптації.

Отже, диференційовані завдання за рівнями засвоєння навчального матеріалу створюють умови для ефективного навчання і розвитку студентів, даючи змогу працювати кожному відповідно до власного потенціалу і прагнень.

### Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. – 2006 – №1 – С. 118-128.
2. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01. «Теорія та історія педагогіки» / Петро Миколайович Гусак. – Київ, 1999. – 25 с.
3. Дrajниця С. А. Диференціація навчання: актуальні проблеми та пріоритетні шляхи реалізації в інтегрованому освітньому просторі ВНЗ [Електронний ресурс] / С. А. Дrajниця, О. М. Дrajниця, О. А. Дудар // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 178-183. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2010\\_2\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_45).
4. Хмельяр І. Методичні підходи диференціації та індивідуалізації навчання на заняттях хімії та біології [Електронний ресурс] / І. Хмельяр, М. Лукащук // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол.: В. Кравець, В. Мадзігон, Г. Терещук та ін. – Тернопіль, 2009. – № 1. – С. 121-125. – Режим доступу: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/881>.

*The article is focused on the teaching techniques, which help to develop differentiated tasks that take into account the potential and the development prospect of each student as an individual. First-year students differ from each other by their intelligence, different ways of memorizing the material, different levels of learning ability and their aspirations. It is therefore impossible to work with the students of the same academic group in the exact same manner. Making the conditions for organizing the academic process approach the learning ability of a student will reduce the negative impact of the adaptation processes on a student's learning activity.*

*Nowadays the university teachers are confronted with a necessity of a partial change of some of the teaching techniques through the introduction of differentiated tasks. This will allow us to shift our focus away from the «average» student and create conditions under which every student has the ability to master the level of professional training according to his or her mental ability. The implementation of differentiated education requires the creation of a specific methodological foundation, which will enable us to bring the learning activity of a student closer to the level that corresponds to his or her aspirations and learning ability.*

*The proof of the effectiveness of the before mentioned approach constitutes itself in the increased level of a student's cognitive capacity, which corresponds with the increased ability of mastering the teaching material. The core product of mastering the learning material during the process of differentiated education is the emergence of different levels of expertise as far as each individual student is concerned. Each*

*specified level of learning material retention determines the nature of the leaning activity of a student and the formation of certain personality traits: reproductive – replication, mechanical memorization; algorithmic – simulation, logical thinking, articulate speech, reproductive activity; heuristic – design, creative thinking, imagination, new ways of working activity; appetent – research, creative imagination, ways of independent creative activity.*

*In this article, the authors put special emphasis on the methods (developed by them) of carrying out the laboratory classes on the topic of «Chemical bond. The structure of matter. Valence bond theory (VBT) and molecular orbitals (MO)». They also examine the influence the differentiated tasks have on didactic adaptation of the first-year students.*

**Key words:** *differentiated tasks, laboratory classes, didactic adaptation of the first-year students.*

## CONTENTS

### SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Abyzova Larysa, Yeschenko Maryna</i>	
MODERNISATION OF EDUCATIONAL STRATEGIES: PERSPECTIVES, RISKS, HOPES.....	8
<i>Batsurovska Ilona</i>	
EXPERIMENTAL MODEL OF MASTERS' PREPARATION FOR EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ACTIVITY IN TERMS OF MASSIVE OPEN DISTANCE COURSES.....	13
<i>Bakhmat Nataliia</i>	
THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE UNDER THE CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	19
<i>Baranetska Yuliia</i>	
THE STATE OF FORMEDNESS OF STUDENTS' LEISURE TIME CULTURE OF AT THE MODERN STAGE OF WORKING OUT DOMESTIC SYSTEM OF EDUCATION (BY THE RESULTS OF ASCERTAINING EXPERIMENT).....	26
<i>Vaintraub Mark</i>	
METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL TRAINING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS ON THE SPECIALTY «OCCUPATIONAL SAFETY».....	33
<i>Vasylenko Liudmyla</i>	
STUDENTS' SATISFACTION OF THEIR TRAINING ACTIVITIES AS A FACTOR OF THEIR SUCCESSFUL PROFESSIONAL PREPARATION.....	38
<i>Horbatiuk Oksana</i>	
EVALUATION CRITERIA OF PEDAGOGICAL MASTERY IN TERMS OF THE TRANSITION TO THE STANDARD OF COMPETENCE EDUCATION.....	44
<i>Horbenko Olena</i>	
SCIENTIFIC APPROACHES REGARDING THE PHENOMENON OF «COMPETENCE».....	50
<i>Daiuk Zhanna, Ovsiiyk Natalia</i>	
CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES TEACHERS OF KREMENETS LYCEUM (XIX-EARLY XX CENTURIES) IN THE REGION AND IN UKRAINE.....	55
<i>Demchenko Oleksandra</i>	
CURRENT TRENDS OF ELEMENTARY EDUCATION REFORMS IN THE USA.....	60
<i>Didenko Iryna</i>	
EDUCATIONAL CONGRESSES OF LATE 1905 – EARLY 1906 AS THE MAIN FACTOR OF PROGRESSIVE SHIFTS IN OUR COUNTRY SECONDARY SCHOOL REFORMING.....	65
<i>Dichek Nataliia</i>	
AT THE TURN OF THE ERAS: UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS AND IMPLEMENTATION OF PERSONALITY ORIENTED PARADIGM OF SCHOOL EDUCATION (THE END OF THE 1980s – THE FIRST HALF OF THE 1990s).....	70
<i>Zemba Beata, Zaidel Izabela</i>	
THE VIOLENCE BETWEEN AGE-MATES AT SCHOOL AND ITS IMPACT ON THE WAY GYMNASIUM STUDENTS FEEL.....	77
<i>Kalaur Svitlana</i>	
THE POTENTIAL OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF READINESS FOR CONFLICT RESOLUTION IN FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SOCIAL SPHERE.....	86
<i>Kovalchuk Hennadii</i>	
THE EDUCATIONAL ROLE OF STUDENT PRODUCTION TEAMS IN RURAL SECONDARY SCHOOLS UKRAINE OF 50-60 YEARS OF THE XXth CENTURY.....	92
<i>Kovalchuk Olha</i>	
HUMANISTIC DETERMINANTS AND VALUES OF SOCIAL WORK.....	100
<i>Kuzhel Mykola</i>	
DEVELOPING NEW APPROACHES TO PHYSICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION.....	105



<b><i>Kuchynska Iryna</i></b> PERSPECTIVE GUIDES OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN CONTEMPORARY HIGHER SCHOOL.....	109
<b><i>Leshchuk Halyna</i></b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS.....	115
<b><i>Maksymova Olena</i></b> HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF UPBRINGING OF A TOLERANT PERSONALITY.....	120
<b><i>Melnyk Nataliia</i></b> METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF PRESCHOOL TEACHERS TRAINING IN WESTERN EUROPE.....	125
<b><i>Motsyk Rostyslav, Motsyk Liudmyla</i></b> EUROPEAN EXPERIENCE OF USING DISTANCE LEARNING IN EDUCATION AND ITS EFFECTIVENESS.....	134
<b><i>Muzychenko Svitlana</i></b> SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT OF PROFESSIONAL TEACHER'S INDEPENDENCE.....	139
<b><i>Oleksiuk Natalia</i></b> THE CONTENT OF THE SOCIAL PROTECTION OF AN INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF HIS SOCIAL REHABILITATION.....	145
<b><i>Onopriienko Oksana</i></b> DIDACTIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE REALIZATION OF THE CONTROL AND ASSESSMENT ACTIVITY OF A TEACHER.....	150
<b><i>Petryshyn Liudmyla</i></b> SYNERGETIC APPROACH AS A NECESSARY COMPONENT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS FOR CREATIVE ACTIVITY.....	157
<b><i>Polishchuk Viktor</i></b> INTELLECTUAL PROPERTY AS CATEGORY OF SCIENTIFICALLY-ELUCIDATIVE SPACE OF MODERN UKRAINE.....	163
<b><i>Polishchuk Viktor, Polishchuk Svitlana</i></b> FORMS, METHODS AND APPROACHES IN ORGANIZATION OF INDEPENDENT AND INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS IN CONDITIONS OF CREDIT-MODULAR SYSTEM OF EDUCATIONAL PROCESS.....	168
<b><i>Rybalko Lina</i></b> THE USE OF INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING STUDENTS GENERAL THEORY OF HEALTH.....	173
<b><i>Samoilenko Oleksandr</i></b> CLASSIFICATION OF CLOUD TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION: PEDAGOGICAL ASPECT.....	179
<b><i>Slozanska Hanna</i></b> SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON THE CONTEXT APPROACH.....	183
<b><i>Soroka Olha</i></b> DIAGNOSTICS OF FUTURE SOCIAL WORKERS' MANAGEMENT CULTURE.....	188
<b><i>Chernii Halyna</i></b> MASS ONLINE OPEN COURSES AS A MODERN TRAINING MEANS OF BACHELORS IN TOURISM.....	194
<b><i>Shandruk Svitlana</i></b> THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA.....	199
<b><i>Shevchenko Svitlana</i></b> ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS OF NATIONAL MINORITIES IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT UKRAINE (1991–1997 OF THE XXth CENTURY).....	205

---

<i>Yuzyk Olha</i>	
THE PECULIARITIES OF MULTIMEDIA USE IN THE PROCESS OF JUNIOR SPECIALISTS' TRAINING TO THE WORK IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION.....	216
<i>Yanchenko Tamara</i>	
THE CHILD`S PSYCHOLOGICAL STUDY AS A RESULT OF THE EVOLUTION OF THE PEDODOLOGY`S IDEAS (60 – 70-th OF THE TWENTIETH CENTURY).....	221
<b>SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES</b>	
<i>Anisimov Mykola</i>	
THE USE OF GRAPHIC EDITORS IN THE STUDY OF THE SUBJECT «DRAWING».....	227
<i>Hnatenko Olha</i>	
PLOT-BASED PROBLEMS AS MEANS OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL PUPILS' MATHEMATICAL THINKING.....	234
<i>Kyryan Tetiana</i>	
THE APPLICATION OF THE NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MODERN HIGHER MEDICAL EDUCATION OF UKRAINE.....	239
<i>Kobylnyk Taras</i>	
METHODICAL ASPECTS OF TEACHING ONE-WAY ANOVA WITH R PACKAGE.....	244
<i>Naumenko Svitlana</i>	
A MODEL OF INTERNATIONAL COMPARATIVE MONITORING RESEARCH OF THE QUALITY OF THE SECONDARY EDUCATION.....	250
<i>Peretiatko Viktoriia, Tkachuk Oksana</i>	
APPLICATION OF DIFFERENTIATED TASKS FOR LABORATORY CLASSES IN CHEMISTRY AS A MEANS OF DIDACTIC ADAPTATION OF THE FIRST-YEAR STUDENTS.....	258

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Абизова Лариса Віталіївна** – кандидат філософських наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Анісімов Микола Вікторович** – доктор педагогічних наук, доктор філософії з професійної педагогіки, професор, член-кореспондент Аерокосмічної Академії України, Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка.

**Бахмат Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

**Бацуровська Ілона Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, викладач, Миколаївський національний аграрний університет.

**Баранецька Юлія Миколаївна** – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

**Вайнтрауб Марк Абрамович** – доктор педагогічних наук, професор, Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди.

**Василенко Людмила Михайлівна** – доктор педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

**Гнатенко Ольга Сергіївна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

**Горбатюк Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

**Горбенко Олена Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

**Даяк Жанна Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

**Демченко Олександра Йосипівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

**Діденко Ірина Олексіївна** – асистент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

**Дічек Наталія Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

**Єщенко Марина Георгіївна** – здобувач, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Зайдель Ізабела** – магістрантка, Жешівський університет (м. Жешів, Республіка Польща).

**Земба Беата** – доктор гуманітарних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (м. Жешів, Республіка Польща).

**Калаур Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

**Кир'ян Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Черкаський медичний коледж.

**Кобильник Тарас Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

**Ковальчук Геннадій Петрович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

**Ковальчук Ольга Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

**Кужель Микола Миколайович** – кандидат психологічних наук, ст. викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

**Кучинська Ірина Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

**Лещук Галина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

**Максимова Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

**Мельник Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка.

**Моцик Людмила Володимирівна** – здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

**Моцик Ростислав Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

**Музиченко Світлана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка.

**Науменко Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

**Овсіюк Наталя Миколаївна** – старший викладач, Рівненський державний гуманітарний університет.

**Олексюк Наталія Степанівна** – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

**Онопрієнко Оксана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

**Перетяцько Вікторія Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

**Петришин Людмила Йосипівна** – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

**Поліщук Віктор Семенович** – кандидат економічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

**Поліщук Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

**Рибалко Ліна Миколаївна** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Полтавський національний технічний університет імені Ю. Кондратюка.

**Самойленко Олександр Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

**Слозанська Ганна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

**Сорока Ольга Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

**Ткачук Оксана Василівна** – старший викладач, Запорізький національний університет.

**Черній Галина Василівна** – кандидат педагогічних наук, Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ.

**Шандрук Світлана Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

**Шевченко Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

**Юзик Ольга Протасіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Янченко Тамара Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки НАПН України.



## ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Інститут педагогіки НАПН України  
Педагогічний факультет

### Інформаційний лист про підготовку матеріалів до збірника наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика” Випуск № 22 (1-2017)

#### Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

#### Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1), наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(\* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхний индекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел” і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть**. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, засвідченою печаткою навчального закладу чи установи.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

**Зразок оформлення матеріалів:**

УДК...

*Олена Петренко  
Olena Petrenko***ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ.....  
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ (АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)***Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)**Ключові слова: .....(5-7)*

Текст статті.....

**Список використаних джерел***Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)**Ключові слова: .....(5-7)***Список використаних джерел (взірець)**

- Безхутрий Ю.М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю.М. Безхутрий. – Режим доступу : [http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e\\_books/Bezkhoutry.pdf](http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf).
- Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. - [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
- Каракуця О.М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. “Українська мова” / О.М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
- Слинко І.І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І.І. Слинко, Н.В. Гуйванюк, М.Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
- Ужченко В.Д. Нові лінгвістичні парадигми “концепт – фразеологізм – мовна картина світу” / В.Д. Ужченко // Східнослов'янські мови в їх історичному розвитку: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
- Шукин В. Заметки о мифопоэтике “Грозы” [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
- Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ім'я, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

**Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.**Науково-методичні статті надсилати до **15 березня 2017 року в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX).

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: [pedosv@kpnpu.edu.ua](mailto:pedosv@kpnpu.edu.ua)

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

**Відомості про автора (авторів)**

ПІ (повністю),

ступінь, вчене звання,

місце роботи, місто,

контактний телефон

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

**Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку** Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-б, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300.

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

**ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!**

Scientific publication

# **Pedagogical Education: Theory and Practice**

**Collection of research papers**

**Issue 21 (2-2016)**

**Part 1**

Editor V. Zhurlyak  
Computer version I. Hranchuk

Printed in the PE Zvoleiko D.H.  
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300  
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

# **Педагогічна освіта: теорія і практика**

**Збірник наукових праць**

**Випуск 21 (2-2016)**

**Частина 1**

Редактор В.В. Журляк  
Комп'ютерне верстання І.О. Гранчук

Здано в набір 05.11.2016.  
Підписано до друку 29.11.2016.  
Формат 60x84/8. Гарнітура Times  
Папір офсетний. Друк офсетний.  
Зам. 1611-02. Ум. друк. арк. 31,62. Обл. – вид. арк. 24,42. Тираж 300.  
Друк ПП Зволейко Д.Г.  
вул. Кн. Кориатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,  
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.